

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komunikace a spolupráce učitele s rodinami se zaměřením na distanční výuku
na 1. stupni ZŠ

Communication and cooperation between teacher and families focusing on
distance teaching at primary school

Monika Matuchová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: I.ST

Rok odevzdání 2021

Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma Komunikace a spolupráce učitele s rodinami se zaměřením na distanční výuku na 1. stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8. 4. 2021

.....

Monika Matuchová

Poděkování

Nejprve bych velice ráda poděkovala mé vedoucí diplomové práce PhDr. Janě Poche Kargerové za její vstřícnost, odborné vedení, cenné rady a připomínky. Také bych chtěla poděkovat všem učitelům základních škol, kteří věnovali svůj čas na vyplnění dotazníkového šetření nebo poskytnutí rozhovoru. Dále děkuji své celé rodině a partnerovi za velkou podporu a trpělivost.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá komunikací a spoluprací učitelů s rodinami na 1. stupni ZŠ a hlouběji se zaměřuje na distanční vzdělávání v době nouzového stavu. Pojednává o využívaných způsobech komunikace a spolupráce se žáky i rodiči, úskalích a přínosech distančního vzdělávání a stěžejních podmínkách pro distanční výuku.

Teoretická část se za pomoci odborné literatury zabývá základními poznatky zaměřujícími se na komunikaci, podrobněji komunikačními kanály a bariérami. Jedna z kapitol se věnuje pedagogické komunikaci. Dále se práce zaměřuje na spolupráci školy a rodiny, především vzájemnému očekávání učitelů a rodičů, také rolím rodičů ve vztahu ke škole. Vymezuje základní pojmy učitel a rodina. Dále pak popisuje vzdělávání na dálku, tj. distanční vzdělávání a E-learning.

Empirická část pojednává o využívaných způsobech komunikace a spolupráce učitele s žáky i rodiči, úskalích a přínosech distančního vzdělávání a stěžejních podmínkách pro distanční výuku. Pro získání dat byly použity dvě výzkumné metody, kvantitativní dotazník a kvalitativní rozhovor pomocí návodu s učiteli prvního stupně základních škol, kteří měli zkušenost s distančním vzděláváním. Prezentuje analýzu a výsledky získaných dat prostřednictvím dotazníkového šetření a rozhovorů. Praktická část má za cíl zmapovat způsoby komunikace a spolupráce v době uzavření škol a distančního vzdělávání. Dále také zjistit úskalí, která vznikala, ale i přínosy získané díky distanční výuce.

KLÍČOVÁ SLOVA

Komunikace, pedagogická komunikace, učitel, rodina, spolupráce mezi školou a rodinou, distanční vzdělávání, E-learning

ABSTRACT

The master thesis deal with communication and cooperation between teachers and families on the first grade of elementary school follow up distance learning during state of emergency. It is about types of communication and cooperation between teachers and families which are used and also about pros and cons of distance learning or crucial conditions for distance learning.

Theoretical part of the thesis deal with basic knowledges of communication, communication channels and barriers. One of the chapters is about pedagogical communication. Next chapters are focused on cooperation between school and family, especially on expectation from each sides and roles of parents connected to school. Defines topics about teacher, family, distance learning or e-learning.

Empiric part of the thesis focused on used types of communication and cooperation between teachers, parents and students, pros and cons of distance learning and crucial conditions for distance learning. Data was obtained with two research methods, the first is quantitative questionnaire and the second is qualitative interview with the teachers. These teachers are from the first grade of elementary schools and have experience with distance learning. The thesis presents analysis and results from obtained data through questionnaires and interviews. The objective of the practical part of the thesis is to find out the ways of communication and cooperation in times of closed schools and during distance learning. Next objectives are to find out pros and cons, which was made during distance learning.

KEYWORDS

Communication, pedagogical communication, teacher, family, cooperation between school and family, distance learning, E-learning

Obsah

Úvod	8
Teoretická část práce	10
1 Učitel	10
1.1 Třídní učitel	12
1.2 Osobnost učitele	12
1.2.1 Kompetence učitele	13
1.3 Požadavky na učitele	13
2 Rodina.....	15
2.1 Pojem rodina.....	15
2.1.1 Typy rodin	16
2.1.2 Funkce rodiny	17
2.1.3 Vliv rodiny na dítě.....	19
2.1.4 Rodiče.....	20
3 Spolupráce školy a rodiny	21
3.1 Očekávání učitelů a rodičů	22
3.1.1 Očekávání rodičů směrem k učiteli	22
3.1.2 Očekávání učitele směrem k rodičům	23
3.1.3 Propojení očekávání učitele a rodičů.....	23
3.2 Role rodičů ve vztahu ke škole.....	25
3.2.1 Role klientská	26
3.2.2 Role partnerská.....	26
3.2.3 Role občanská.....	27
3.2.4 Role rodiče jako problému	28

4	Komunikace.....	29
4.1	Komunikační kanály.....	30
4.1.1	Verbální komunikace.....	31
4.1.2	Neverbální komunikace.....	32
4.1.3	Komunikace činem.....	33
4.2	Komunikační bariéry.....	33
4.2.1	Interní bariéry.....	36
4.2.2	Externí bariéry.....	36
5	Pedagogická komunikace.....	37
5.1	Účastníci pedagogické komunikace.....	37
5.2	Komunikace mezi učitelem a rodinou.....	38
5.2.1	Elektronická komunikace ve školním prostředí.....	40
5.2.2	Školní informační systémy.....	41
6	„Vzdělávání na dálku“.....	45
6.1	Distanční vzdělávání.....	45
6.2	E – learning.....	48
	Praktická část práce.....	51
7	Výzkum.....	51
7.1	Výzkumný cíl a výzkumné otázky.....	51
8	Charakteristika výzkumného šetření.....	53
8.1	Metodologie sběru dat.....	53
8.2	Výzkumný vzorek.....	53
8.3	Výzkumné metody a techniky.....	54
8.3.1	Dotazník.....	54
8.3.2	Polostrukturovaný rozhovor.....	55

9	Výsledky získaných dat dotazníkového šetření.....	57
10	Analýza získaných dat rozhovorů	80
11	Shrnutí výsledků z rozhovorů a dotazníků	96
12	Interpretace získaných dat	100
	Závěr.....	103
	Seznam použitých informačních zdrojů	106
	Seznam grafů	110
	Seznam tabulek.....	111
	Seznam příloh	112

Úvod

V roce 2020 se stal 11. březen zlomovým dnem pro české školství. Rodiče, žáci i učitelé byli vystaveni nové situaci, která nebyla na denním seznamu probíraných otázek. S nástupem celosvětové pandemie byly totiž české školy plošně uzavřeny, jednalo se o všechny stupně vzdělávání. Proto se nejvíce diskutovaným tématem nejen v českém školství, ale i mezi učiteli, stalo distanční vzdělávání. Velmi aktuální téma, které se týká nás všech. Objevovale se nespočet otázek nad tím, jak s žáky nadále komunikovat a spolupracovat. Můžeme říct, že pojem distanční vzdělávání lze považovat za téměř nový pojem, jehož náplní je umožnit všem žákům vzdělávání v době zákazu vstupu do školních budov.

Dříve se tímto tématem učitelé základních škol nijak zvláště nezabývali. Obrat nastal až s příchodem pandemie a následným uzavřením všech škol v České republice. I mě jako začínajícího učitele toto téma velice zasáhlo a začala jsem se jím zabírat hlouběji. Na tuto problematiku se objevuje mnoho názorů. Každý však zastává názor jiný, jak učitelé, tak rodiče i žáci. Na začátku se mohla zdát výuka na dálku jako nemožná, ale postupem času a s příchodem různých způsobů komunikace a spolupráce skrze mnoho on-line komunikačních kanálů se stala distanční výuka běžným způsobem vzdělávání žáků.

Osobně v distančním vzdělávání vidím spíše nevýhody, ale najdou se i výhody. Přínos vidím především v tom, že se téměř všechny děti učí větší samostatnosti a technické zručnosti. V on-line prostředí se mohou žáci učit i vzájemné toleranci a naslouchání. Za výhodu, ale i nevýhodu zároveň, považuji individualitu žáků, jakou je vlastní tempo. Velký problém spatřuji v absenci osobního setkávání, jež nejen žákům, ale i učitelům velice chybí. Za další nevýhody považuji zapojení všech žáků pouze on-line, následnou kontrolu, zpětnou vazbu, nesoustředěnost a různorodé, mnohdy nedostačující, technické vybavení rodin.

Diplomová práce se zaměřuje na způsob komunikace a spolupráce učitele s rodinami žáků prvních stupňů základních škol v době koronavirové krize a vládního nařízení uzavření škol. Zajímá mě, jak učitelé na distanční vzdělávání pohlíží, jaké mají dosavadní zkušenosti s komunikací na dálku při výuce, za jakých podmínek mohla být výuka realizována a v čem spatřují přínosy, ba naopak problémy.

Tato práce je rozdělena do dvou hlavních částí, a sice teoretické a praktické – výzkumné. Cílem teoretické části práce je blíže vysvětlit základní pojmy týkající se tématu diplomové práce. Teoretická část je dělena do šesti kapitol. První kapitola se věnuje pojmu učitel, třídní učitel, kompetencím učitelské profese a požadavkům, jež přicházejí i ze strany společnosti. Tématem druhé kapitoly je rodina, v níž jsou popsány typy rodin z pohledu učitelů, funkce rodiny a vliv rodičů na žáka. Další kapitola přibližuje téma spolupráce a konkrétněji role, které rodiče ve vztahu ke škole zaujímají, ale také vzájemná očekávání. Kapitola komunikace a s ní související kapitola pedagogická komunikace, nahlíží do problematiky komunikace ve vztahu učitel – rodič a učitel – žák. Poslední kapitola vzdělávání na dálku se věnuje distančnímu vzdělávání a E-learningu, jenž je více zpracován a analyzován ve výzkumné části. Cílem praktické části diplomové práce je zmapovat způsoby komunikace a spolupráce učitelů s rodinami právě v době distančního vzdělávání na prvním stupni základních škol. Výzkum bude prováděn formou dotazníkového šetření a formou kvalitativních rozhovorů s učiteli, kteří se účastnili distančního vzdělávání žáků. Svou zkušenost porovná s jejich výpověďmi.

Teoretická část práce

1 Učitel

O učiteli a učitelské profesi je v odborné literatuře často pojednáváno. Zajímavostí však je, že tento pojem bývá jen zřídka přesně vymezen, a je tak automaticky považován za jednoznačně chápáný. Tento předpoklad však není na místě a je důležité si pojem vymezit, což může pomoci k lepšímu pochopení problematiky kooperace učitelů s rodiči žáků. Průcha (2002, s. 17) uvádí, že v běžné neodborné komunikaci chápeme učitele jako osobu, která vyučuje ve škole. To však pro odborné účely jako vysvětlení není dostačující, protože učitelem může být považována osoba pečující o děti v mateřské škole, profesor na univerzitě nebo instruktor v cvičebním kurzu. Proto je důležité definovat si některé základní pojmy, od nejobecnějšího: edukátor, pedagogický pracovník, učitelská profese a učitel.

Edukátor

Edukátora definujeme jako profesionála, který provádí edukaci. To znamená, že někoho vyučuje, školí, vychovává, trénuje a tak podobně. Skupina edukátorů zahrnuje všechny ty profese, které byly jmenované v odstavci výše a tím jejich výčet ani zdaleka nekončí. Edukační činnost tak charakterizuje nejen učitelskou profesi, ale i další řadu jiných profesí. Jako podkategorii můžeme považovat skupinu pedagogických pracovníků (různých druhů a stupňů), což je skupina v rámci edukátorů nejzastoupenější (Průcha, 2002, s. 18).

Pedagogický pracovník

Z praxe víme, že učitelé bývají velice často označováni jako pedagogičtí pracovníci a tato slova se považují za synonyma. To však není správné, protože učitele vymezujeme jako součást širší profesní skupiny pedagogických pracovníků (Průcha, 2002, s. 18). Dle právního vymezení § 50 zákona č. 29/1984 Sb. jsou pedagogickými pracovníky:

- Učitelé (včetně ředitelů a jejich zástupců) předškolních zařízení, základních škol, základních uměleckých škol, středních škol, speciálních škol, zařízení pro zájmové studium a další
- Kromě učitelů také vychovatelé, mistři odborné výchovy, vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť nebo instruktoři tělesné výchovy a trenéři sportovních škol a sportovních tříd

Ve srovnání s aktuálnějším § 2 zákonem č. 563/2004 Sb. se považuje za pedagogického pracovníka každý, kdo vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Dle aktuálnějšího zákona § 2 zákonem č. 563/2004 Sb. přímou pedagogickou činnost vykonává kromě učitele, vychovatele, trenéra, pedagoga volného času, vedoucího pedagogického pracovníka a pedagoga v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků také speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga a metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně.

Učitelská profese

Profese obecně znamená, že dané povolání musí být spojeno s určitými odbornými znalostmi, kvalifikací nebo dovednostmi. Ve většině případů pak dané povolání lze vykonávat na základě zákonného oprávnění, což odpovídá tomu, jak lze chápat profesi učitelskou. Dle Průchy (2002, s. 19–20) se k objasnění učitelské profese nabízí několik různých přístupů, mezi ty mimo jiné patří:

- Z hlediska činností, které učitelé vykonávají, na jejichž základě lze tuto profesi velice detailně popsat.
- Na základě typologie učitelské profese, což představuje objasnění toho, jaké specifické skupiny existují – např. učitelé základních škol, středních škol, vysokoškolští učitelé atd.
- Dle funkcí, které osoba ve škole zastává – např. třídní učitel, výchovný poradce atd.
- Z pohledu profesní dráhy, kde učitel, který je dlouholetým a zkušeným odborníkem, má jiné charakteristiky než ten, který začíná svou profesní dráhu.

Učitel

Definice tohoto výrazu je poměrně složitá, protože jak již bylo zmíněno, pojem se zdá být naprosto zřejmý. Některé definice však existují a mohou se lišit ať už z historického pohledu nebo mezinárodního.

Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 261) ve své publikaci Pedagogický slovník definují pojem učitel jako jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Jde o profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.

1.1 Třídní učitel

Třídní učitel je osoba, která je zvláště na prvním stupni základní školy důležitá, protože zásadně ovlivňuje výchovu, vzdělání, ale i celou osobnost daného žáka. Je to člověk, který se s žáky ve škole setkává nejčastěji, má na ně největší vliv, pomáhá jim řešit problémy, a to klidně i soukromé.

O tom, jakou roli hraje dobrý učitel, píše ve své publikaci Nelešovská (2005, s. 13) jako o člověku, který miluje děti a ve styku s nimi nachází radost. S dětmi se umí přátelit, bere si k srdci jejich radosti i žalosti, ale také nezapomíná, že i on sám ve svém životě byl také dítětem. Dobrým učitelem také může být někdo, kdo má v sobě snahu rozvíjet znalosti o svém oboru, jemuž vyučuje a je seznámen s nejnovějšími pedagogickými trendy.

Třídní učitel je zásadním faktorem toho, jak se žáci cítí v daném prostředí, které na ně neustále klade vysoké nároky (intelektové a morální). Na třídním učiteli také záleží, jaká se ve třídě vytvoří parta nebo to, jak na školu budou žáci vzpomínat (Podlahová, 2004, s. 137).

1.2 Osobnost učitele

Rozhodujícím činitelem vyučovacího procesu je právě osobnost učitele, kterou lze kladně nebo negativně ovlivňovat a formovat chování žáků. Pro žáky je učitel vzorem, který napodobují. Učitel by měl být přirozenou osobností, která v životě dětí zastává důležité místo a je ideální, pokud je vzorem hodným k následování.

„Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem a porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi. V některých případech učitel nahradí i chybějící model, např. otce nebo laskavou matku. Zkušenost ukazuje, že někteří učitelé dokážou plnit takové funkce a že tato schopnost je přínosem nejen pro děti, ale také pro samotného učitele, pro jeho uspokojení z práce, seberealizaci.“ (Čáp, 1993, s. 326)

1.2.1 Kompetence učitele

Pokud chce učitel vykonávat kvalitně a efektivně svou profesi, pak je důležité, aby byl vybaven určitými osobnostními dovednostmi a dispozicemi. Tyto dovednosti nazýváme jako kompetence a jejich dělení se může lišit dle různých autorů.

Vašutová (2007, s. 34–37) kompetence vymezuje jako následující:

- Kompetence oborově předmětová – učitel dovede v rámci své aprobační přenos poznatky příslušného oboru do vyučovací hodiny a vytváří mezioborové vztahy
- Kompetence pedagogická – schopnost učitele orientovat se v kontextu vzdělávání a výchovy, podpora individuálních kvalit žáků nebo znalost jejich práv a respektování
- Kompetence didaktická a psychodidaktická – schopnost ovládat strategie vyučování a učení, hodnocení žáků (i vzhledem k jejich individuálním zvláštnostem) nebo také schopnost vytváření Školního vzdělávacího programu
- Kompetence intervenční a diagnostické – dovednost identifikovat u žáků specifické poruchy učení a na základě toho použít prostředky pedagogické diagnostiky nebo dovednost ovládat prostředky k zajištění kázně
- Kompetence sociální, prosociální a komunikativní – efektivní způsoby komunikace, utváření pozitivního prostředí a ovládání prostředků socializace žáků
- Kompetence manažerská a normativní – učitel by se měl vyznat v procesech fungování školy a jejich podmínkách, zvládnout základní administrativní úkony a organizovat mimovýukové aktivity žáků
- Kompetence profesně a osobně kultivující – znalost všeobecného rozhledu, reprezentace své profese, analýza a hodnocení vlastní pedagogické práce

1.3 Požadavky na učitele

Požadavky na učitele přicházejí jak ze strany společnosti, která na učitele v aktuální době vyvíjí enormní tlak, ale také od samotných rodičů a žáků. Dnes je již předpokladem, že učitel

bude zvládat více než jen poznatky ze svého oboru (matematika, přírodověda atd.), ale také musí být navíc zdatným pedagogem, psychologem, kreativcem nebo vyjednávačem. Učitel musí neustále prokazovat iniciativu, samostatnost, flexibilitu nebo v dnešní době nutnost zvládnutí informačních technologií, využívaných například v době distanční výuky. Dle Čápa (1993, s. 325) jsou na učitele kladeny mimo jiné následující požadavky:

- Vyučovat a vzdělávat
- Osvojit si příslušný vědní obor a s tím spojené soustavné zdokonalování
- Vychovávání žáků a rozvíjení jejich schopností, zájmů a charakter – je nutné je dobře poznat
- Osvojení a prohlubování pedagogických a psychologických poznatků, metod, způsob myšlení potřebné pro poznávání a působení na žáky
- Realizování interakce a komunikace s žáky a jejich rodiči, ale také s ostatními kolegy a nadřízenými
- Koordinace osob a malých skupin
- Sledování a adekvátní účast na tom, co se děje ve společnosti a v regionu
- Důraz na své tělesné a duševní zdraví

Je zřejmé, že profese učitele se stává postupem času mnohem náročnější z pohledu složitosti, různorodé činnosti nebo z hlediska psychického vypětí. Z výše uvedeného seznamu můžeme vidět, že společnost na učitele klade mnoho nároků a zodpovědností a pokud je učitel nenaplnuje všechny, může být společností vnímán negativně.

2 Rodina

Pojetí rodiny se oproti historii již významně změnilo a dnešní rodina, tak jak ji známe, funguje jinak než v minulosti. Dávno jsou pryč doby, kdy mělo dítě vůči rodičům tak hluboký respekt, že jim dokonce vykalo. K těmto změnám v čase dochází z různých důvodů, a to ať už díky tomu, že se pozice ženy ve společnosti výrazně změnila, nebo celkovému odkládání manželství či vyšší rozvodovosti.

Rodina jako definice ani dnes není právním řádem České republiky přesně určena. Několik autorů se o její definici a chápání pokusili, a proto se v literatuře objevuje nespočetné množství definic pojmu rodina. Na pojem rodina nahlíží jinak právníci, ekonomové, psychologové, sociologové nebo pedagogové.

K tomu, aby byla správně pochopena problematika spolupráce mezi rodinami žáků a učitelem, je nutné se na prostředí, ve kterém děti vyrůstají, podívat. Důležitým tématem u rodiny pak bude také její funkce a typ.

2.1 Pojem rodina

Pro pojem rodina neexistuje jednotná definice, která by byla obecně platná, proto máme několik vymezení tohoto pojmu. Dle Psychologického slovníku (Hartl a Hartlová 2000, s. 512) je rodina chápána jako společenská skupina, která je spojena manželstvím, pokrevními vztahy nebo vzájemnou pomocí.

Dále se pak o rodině můžeme dočíst jako o nejstarší společenské instituci, která je tvořena jedinci, kteří mají společný pokrevní svazek (Průcha et al., 2001, s. 202).

„Rodina je základním životním prostředím dítěte. Nejen, že dítě obklopuje, ale také se do něho promítá. Odráží se v jeho vlastnostech, vtiskuje svou pečeť jeho jednání. Dítě je výrazným produktem rodiny. Očima své rodiny (svého otce, matky) se na sebe dívá, hodnotí svoje projevy, výkony. Říkáme, že dítě zvnitřňuje (interiorizuje) klima rodinného soužití, rodinné nároky a požadavky, rodinnou morálku, rodinné zájmy a cíle, styl rodinného soužití“ (Helus, 2007, s. 135–136)

2.1.1 Typy rodin

Učitelé inklinují k pomyslnému dělení rodičů do několika typů dle kvalit rodičovského chování, tak jak se jim jeví ve škole. Nejčastěji však přihlíží na zájem a péči o dítě a zájem o školu, resp. o míru a obsah projeveného zájmu o potomka a o jeho kvality péče v rodině. Na základě uvedeného hlediska Kolláriková a Pupala (Kolláriková a Pupala, 2010, str. 74–77) uvádí tyto typy rodičů:

- rodiče, kteří projevují jak zájem o dítě, tak zájem o školu
- rodiče projevující zájem o své dítě
- rodiče selhávající v některé z rodičovských funkcí
- „nezřetelní rodiče“ – bez problémů, bez kontaktů

Rodiče, kteří projevují jak zájem o dítě, tak zájem o školu

Tito rodiče se zájmem o školu bývají vnímáni jako nejaktivnější. Protože je jev velmi těžko definovatelný, dělí se tato skupina do několika menších podskupin.

- a) Rodiče projevující zájem o školu především formálně. Aktivita těchto rodičů je prostřednictvím prací v různých orgánech a radách školy nebo pomáhají na jiných institucích. Často školu sponzorují a jsou školou viděni jako nejceněnější a bezproblémoví rodiče.
- b) Rodiče přibližující se škole – uklízečka, družinářka, kuchařka a výpomocní učitelé. Pracující rodiče ve škole se více dostávají dovnitř instituce školy a mohou navazovat bližší kontakt s učiteli. Snahu o navázání bližších kontaktů u těchto rodičů bychom mohli vidět jako důsledek potřeby na místě kontrolovat školu i dítě. Postavení rodiče v této podskupině není vnímáno nijak dramaticky a není vždy jednoznačné.
- c) Rodiče s vysokoškolským vzděláním, někdy i rodiče méně konformní. Obvykle to jsou maminky na mateřské dovolené, které se chtějí více podílet na školním životě, dokonce chtějí zasahovat i do struktury obsahu výuky a vyučovacího dne. Učitelé tyto rodiče vnímají jako nadměrně kritické, problémové až nebezpečné. Zkušenější učitelé pak aktivitu rodičů využívají ve prospěch školy a třídy jejich zapojením do mimořádných školních akcí.

Rodiče projevující zájem o své dítě

Tito rodiče projevují zájem o své dítě jak ve škole, tak i doma. Rovněž podstatnou charakteristikou tohoto typu rodičů je kontakt se školou, který bývá úměrný. Učitel rodiče hodnotí jako vstřícné a bezproblémové. Postavení rodičů se dle učitelů může během let výrazně měnit a skupiny rodičů mohou klouzat mezi různými typy. Ve většině případů je příčinou příliš úzkostné chování, nové problémy dítěte nebo zásadní změny v rodině.

Rodiče selhávající v některé z rodičovských funkcí

Do této skupiny učitelé řadí rodiče, kteří se zaměřují na kvalitu péče o dítě v rodině. Rodiče v této skupině učitel hodnotí jako problémové. Rodiče v častých případech významně selhávají ve své rodičovské funkci.

- a) Především se jedná o rodiče, již se o své dítě starají výrazně špatně. Bývají to rodiče dlouhodobě nemocní, s psychickou poruchou, alkoholici, zanedbávající péči apod., pokud nejsou se školou příliš v konfliktu, mohou ze strany školy očekávat pomoc.
- b) Rodiče, kteří mají o své dítě zájem jiný než proškolní nebo rodiče, jejichž výchova z různých důvodů selhává.

„Nezřetelní rodiče“ – bez problémů, bez kontaktů

Poslední skupinou, kterou vyčleňují učitelé jsou rodiče, kteří nemají s dětmi a jejich výchovou vážné problémy, ale se školou nejsou v žádném kontaktu nebo nejeví zájem o žádný kontakt s ní.

2.1.2 Funkce rodiny

Rodina by měla naplňovat vůči sobě, ale i vůči společnosti několik základních funkcí. Již od narození dítěte ovlivňuje jeho vývoj, vytváří citové vazby a dítě si tak do života přebírá modely chování a hodnoty. I budoucí socializace jedince je ovlivněna sociálně psychologickými funkcemi rodiny, které hrají důležitou roli. Na vymezení funkce rodiny můžeme opět nahlížet z různých pohledů.

Máchová (1974, s. 43–54) ve své publikaci zmiňuje následující druhy funkce rodiny:

- Biologická funkce – představuje uspokojení základních biologických potřeb manželů jako potřeby sexuální a rozmnožovací proces

- Výchovná funkce – výchova potomků, kterou chápeme jako tělesný, duševní a sociální vývin a přípravu pro život ve společnosti
- Ekonomická funkce – zabezpečení příjmů rodiny, důležité nejen pro základní potřeby života, ale také pro vzdělání, sport a zábavu
- Emocionální funkce – na různých úrovních: mezi manžely, mezi rodiči, mezi dětmi a také mezi sourozenci

Helus (2007, s. 149–151) vyčleňuje podrobně 10 funkcí rodiny, které zohledňují několik různých faktorů, jako je například věk, vývojové období nebo její trvalou platnost.

- Rodina uspokojuje primární potřeby dítěte v raném stádiu jeho života – jde o potřeby jídla, pití, pohodlí, pohybu, bezpečí, lásky a tak podobně
- Rodina uspokojuje důležitou potřebu organické přináležitosti dítěte – ta spočívá v tom, aby dítě mělo tzv. „svého člověka“, kterým je myšlena matka nebo otec, se kterými se dítě identifikuje
- Rodina poskytuje dítěti akční prostor – již od nízkého věku dostává prostor pro to, aby se mohlo projevit a seberealizovat (já jsem a jednám, umím, zvládám a dovedu)
- Pozvolné uvedení vztahu dětí k rodinné výbavě – k různým cenným předmětům, přístrojům a nástrojům různé hodnoty
- Rodina určuje prvotní chápání sebe sama jako chlapce nebo dívky – sebepojetí, smysl a pohlavní či genderový obsah
- Rodina ukazuje dítěti vzory a příklady – dítě se v rodičích učí vidět vzor, osobnost a tím se tak postupně samo chce stát osobností
- Rodina vštěpuje dítěti, upevňuje a snaží se rozvíjet vědomí toho, že existují různé povinnosti, zodpovědnosti a ohleduplnosti – zapojení dítěte do společných činností rodiny
- Otevírání dítěti možnosti stát se součástí mezigeneračních vztahů a tím se naučit chápat lidi různého věku, sociálního postavení nebo založení – vztahy nejen s rodiči, ale také s ostatními příbuznými

- Ve spojení s ostatními příbuznými (prarodiče, sourozenci atd.), ale také s přáteli, učí dítěti představu o společnosti a okolním světě – s tím je spojeno učení se občanské povinnosti, svět profesí, pokušení, ale také problémů
- V poslední řadě je rodina pro děti, ale i dospělé místem, kde se mohou svěřit a z druhé strany očekávat vyslechnutí, radu a pomoc – v případě problémů, bezradnosti a úzkosti poskytuje rodina útočiště a dává pocit jistoty

2.1.3 Vliv rodiny na dítě

Bylo již zmíněno v kapitole výše, že jednou ze základních funkcí rodiny je výchova jejich dětí, která hraje důležitou roli při rozvoji jejich osobnosti. Není však překvapením, že mnohé rodiny své děti nezvládají vychovávat tak, jak by měly nebo by si představovaly, což může být způsobeno nevhodnými způsoby výchovy. Mezi nejčastější chybné a nevhodné postupy řadí Spousta (1994, s. 60–62) například nedůslednost, autoritativní nebo hypersenzitivní výchovu a tak dále. Detailněji se na některé z nich podíváme níže.

- Nedůsledná výchova – nastává v okamžiku, kdy rodiče nejsou dostatečně důslední při tom, když kladou na dítě nároky a jejich plnění – dítě si jednoduše vykřičí co potřebuje a v pokročilejším věku to může vést až k nerespektování svých rodičů
- Disharmonie ve výchově – nastává, pokud mají rodiče jiný názor na výchovu a mezi sebou ji nerespektují – dítě využívá toho, co může u jednoho rodiče a naopak
- Hypersenzitivní výchova – rodiče jsou při výchově dětí přehnaně bojácní a úzkostliví, mají veliký strach, že se stále může dítěti něco stát, ublížit si
- Autoritativní výchova – extrémní netolerance k přáním dítěte, budování mocenské autority – vede k tomu, že pokud dítě není v dosahu rodičů, jejich autorita nefunguje
- Konformistická výchova – prosazuje za každou cenu svoje názory a zájmy na úkor ostatních, děti pak jsou vedeny k soustředění na cíl, bez ohledu na morální zásady chování (dosahují jich jakýmkoli způsobem)

- Ambiciózní výchova – rodiče kladou na dítě přehnané nároky, které mnohdy nemůže naplnit, tento přístup může vést dítě k výstřednímu a extravagantnímu chování
- Degradující výchova – opak výchovy ambiciózní, což znamená neustálé podceňování schopností dítěte ponižováním a zesměšňováním – snižuje dítěti sebevědomí a sebejistotu, může vést v pozdějším věku až ke sklonům k násilnictví nebo mstivosti

Mezi další varianty výchovy pak patří například výchova represivní (přehnané trestání dítěte), preferující výchova (v rodinách s více dětmi – preferování jednoho z nich), laxní výchova (děti jsou pro rodiče lhostejné), deprivace výchova (nedostatek nutných životních potřeb – citové a sociální vazby), pedocentrická výchova (dítě je v centru dění a vše se mu podřizuje) nebo sociálně defektivní výchova (v rodinách, kde sami rodiče jsou nějakým způsobem problémoví nebo delikventy).

2.1.4 Rodiče

Každé dítě má samozřejmě rodiče úplně jiné, mohou se lišit například pohlavím, věkem, profesí, sociálním postavením ve společnosti, ale i vzdělaností. Povinná školní docházka dětí přináší rodičům určitá práva, ale samozřejmě i povinnosti, které je nutné plnit. Vnímání školní docházky rodiči se do značné míry liší, někteří ho chápou jako místo, kde se jejich dítě připravuje na budoucí povolání nebo místo k socializaci do života. Stejně tak je důležité, aby rodiče vnímali učitele jako odborníky v dané oblasti, jednali s ním s respektem a úctou, což v dnešní době není již samozřejmé.

Mezi práva rodičů vzhledem k povinné školní docházce dítěte patří mimo jiné právo na výběr konkrétní školy pro své dítě, právo informovat se o práci svého dítěte při vyučování, a také na informace o práci školy. Rodič může kandidovat do školské rady a tím tak pomáhat v organizaci rodičů a přátel školy (Rymešová a Žáková, 1993).

Mezi základní povinnosti rodičů spojené se školní docházkou dítěte patří psychický rozvoj dětí a zabezpečení materiálních podmínek. Rodiče mají dohlížet na to, aby byla dodržována docházka jejich dítěte do školy a aktivně se zajímat o informace ohledně jeho procesu vzdělávání. V neposlední řadě pak svou láskou k dítěti poskytují nesmírně důležitý pocit bezpečí (Rymešová a Žáková, 1993).

3 Spolupráce školy a rodiny

Vzájemná spolupráce školy a rodiny je velmi důležitým činitelem, který ovlivňuje vzdělávání na základní škole. Toto téma se považuje za nesmírně citlivé a je v praxi často zdrojem mnoha konfliktů. Příliš slyšíme, že škola by měla s rodinou spolupracovat, jelikož je tato spolupráce velice důležitá pro obě strany, ale nikde není psáno, „jak na to“ (Poche Kargerová et al., 2019, s. 17).

Dle autorek Krejčové a Kargerové (2019, s. 21) je pro budování dobrého vztahu školy s rodinou vhodné dodržovat desatero pro spolupráci s rodinou, kterou se řídí právě program Začít spolu.

Desatero pro spolupráci s rodinou:

1. Respektovat úlohu rodičů
2. Zachovávat důvěrnost
3. Mluvit s rodinami o očekávání, která vůči sobě mají
4. Podporovat spolupráci s rodiči a nabídkou vícero strategií k jejich zapojení
5. Respektovat, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama
6. Usilovat o zapojení celé rodiny
7. Plánovat rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje
8. Zaměřovat se na silné stránky rodiny a poskytovat jim pozitivní zpětnou vazbu
9. Spolupracovat s dalšími partnery školy
10. Vědět, že vše nejde hned

Desatero v programu Začít spolu poukazuje na spolupráci školy směrem k rodině. Ve srovnání s Feřtkem (2011, s. 95), který uvádí desatero pro učitele i rodiče.

DESATERO	
PRO UČITELE:	PRO RODIČE:
Mluvte s rodičem jako s rovnoprávným partnerem, respektujte jeho důstojnost.	Nedívejte se na učitele jako na právníka, ale na spolupracovníka při výchově dětí

Vnímejte rodiče jako „experta“, který nejlépe zná své dítě.	Nejednejte s ním jako s pedagogickým sluhou a respektujte jeho odbornost.
Komunikujte s rodiči přímo, ne prostřednictvím dítěte.	Přicházejte do školy raději se zdvořilým dotazem, ne s odhodláním bojovat.
Berte dítě jako plnohodnotnou součást učitelско-rodičovské debaty o něm.	Ověřujte si informace od svého dítěte, bývají často zkreslené.
Nevnímejte každý dotaz či kritiku jako osobní útok.	Nepomlouvejte nikdy učitele svých dětí a rozhodně ne, když to mohou slyšet.

Tabulka 1: Desatero pro učitele a rodiče

Zdroj: vlastní zpracování (Feřtek, 2011, s. 95)

Rozdíl v pojetí jednotlivých autorů je ve směru komunikace, přičemž desatero pro spolupráci s rodinou v programu Začít spolu předpokládá jako směr komunikace od instituce školy k rodině na rozdíl od pojetí Feřtka, který předpokládá, že komunikace by měla být obousměrná. Co je společným rysem obou modelů je, že správně zvolený styl, který je založen na oboustranném respektu, důvěře a udržování stálosti komunikace ve všech případech, vede k lepšímu pochopení obou stran. Vzájemná tolerance, znalost a pohled na dítě tak může společně pomoci k lepšímu řešení daných situací. Pro fungující spolupráci je zapotřebí, aby ze strany učitele došlo k individuálnímu přístupu k jednotlivcům a rodinám jako takovým. V případě Feřtka je stejným způsobem třeba přistupovat i směrem od rodiny k učiteli.

3.1 Očekávání učitelů a rodičů

3.1.1 Očekávání rodičů směrem k učiteli

Přestože bylo výše zmíněno, že rodiče jsou různí a liší se několika různými faktory, také jejich očekávání od učitele se samozřejmě liší. Dokážeme pojmenovat ty nejběžnější. Krejčová (2005) říká, že rodiče od učitelů očekávají primárně následující informace:

- Chtějí, aby učitel měl rád jejich dítě – není jasné z jakého důvodu a co se za touto potřebou rodičů skrývá
- Chtějí radu, jak postupovat v případě, že je s jejich dítětem něco v nepořádku

- Chtějí, aby učitel naučil dítě vše ve škole, bez domácích úkolů, a hlavně bez výrazných problémů – vyplývá z toho, že rodiče pak nemusí s dítětem doma trávit čas nad učením (většina rodičů naštěstí chápe, že do určité míry je to nutné)
- Chtějí, aby učitel řešil problémy ze školy ve škole
- Chtějí předávání zpráv o dítěti soukromě a taktním způsobem
- Očekávají spravedlnost ve všech směrech
- Škola by rodiče neměla obtěžovat a zatěžovat

Z výčtu výše je tak zřejmé, že očekávání se primárně týkají vlastních potřeb rodičů. Do určité míry je to pochopitelné, ale i to může být příčinou problémů v komunikaci a spolupráci daného rodiče s učitelem.

3.1.2 Očekávání učitele směrem k rodičům

Učitelé z druhé strany naopak očekávají ochotu rodičů při spolupráci, udržování společného kontaktu, ale také plnění jejich požadavků, což jde mírně proti tomu, co bylo řečeno v předešlé kapitole.

Učitelé by si od rodičů také přáli, aby dbali na plnění zadaných úkolů dětmi, nošení školních pomůcek nutných pro vyučování do školy a vytvářeli jim v domácnosti pozitivní prostředí, které jim bude napomáhat k tomu, aby děti plnily své povinnosti (Rabušicová a Pol, 1996, str. 113). I podle Krejčové (2005) jsou to především tato uvedená očekávání učitele směrem k rodičům a k nim přidává zájem rodiče o setkávání s učitelem.

3.1.3 Propojení očekávání učitele a rodičů

V ideálním případě by si učitel společně s rodiči měl svá očekávání sdělit a navzájem si sladit to, co jeden od druhého očekává. To by mělo vést k tomu, že jejich komunikace a spolupráce bude příjemnější a hlavně efektivnější.

Spousta (1994, s. 57) definuje hlavní úkoly, které vyplývají ze spolupráce učitele s rodinou jako následující:

- Pomoc rodičů, aby byla rozvíjena u dítěte individualita
- Navést rodiče, aby u dítěte docházelo k podpoře a rozvíjení jeho zájmů, mimoškolních aktivit – v budoucnu může pomoci k jeho profesi

- Stimulovat rodiče pro rozvoj emocionální stránky dítěte
- Podněcovat rodiče k dodržování souladu jejich životního stylu a společnosti
- Pomoci rodičům k vytvoření partnerského vztahu v souvislosti se školou a využít tak jejich dovedností k výchovné spolupráci

Paní Kargerová (2019, str. 18) ve své knize uvádí následující standard kritérií zefektivňující spolupráci a komunikaci s rodiči:

- Učitel/ka pomáhá vytvářet partnerský vztah s rodinami dětí, nabízí rodinám i dalším členům komunity možnost zapojení se do výchovy a vzdělávání dětí i do života učící se společnosti. Umožňuje rodičům dětí i ostatním členům zapojení do vzdělávání, dává jim možnost aktivně se podílet na výuce, příležitost spolurozhodovat o postupech vhodných k podpoře učení a vítá jejich přítomnost ve třídě v průběhu vyučování. Snaží se zapojit rodiny dětí do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy.
- Učitel/ka využívá komunikační strategie formální i neformální ke sdělování informací o pokroku v učení jejich potomka a dalších informací. Jde o snahu být v pravidelném kontaktu s rodiči dětí, o průběžné informace jako pokroky, vzdělávací cíle, akce třídy/školy, prostřednictvím písemných materiálů i osobních setkání. Snaží se pravidelně komunikovat s rodinou dítěte, které vyučuje s cílem poznat rodinné prostředí a lépe porozumět potřebám, zájmům a silným stránkám. Spolupracuje s rodinami a vytváří příležitosti, v nichž se rodiny mohou vzájemně učit a podporovat. Ale hlavně vytváří v rodičích důvěru.
- Učitel/ka nabízí zdroje, které poskytuje rodina dětí i širší komunita a využívá je k obohacení vzdělávání. V zájmu je navazovat kontakty a vytvářet přátelské vztahy s lidmi, organizacemi, jež mohou obohatit vzdělávání. Zajišťuje jejich návštěvu ve třídě či různé exkurze a umožňuje tak dětem v rámci výuky vstoupit do kontaktu s těmito lidmi. Napomáhá rodičům k lepší orientaci v získávání potřebných informací. Dále pomáhá vyhledat informační zdroje nebo poradenství potřebné ke zlepšení kvalit učení a jistojistě rozvoji dítěte. Témata, která začleňuje do vzdělávání se shodují se zkušenostmi dětí ze života v rodinném prostředí.

Nutnou podotknout, že kritéria formulovaná paní Kargerovou se uplatňují v programu Začít spolu, který je příkladem výchovy orientované na dítě a partnerského vztahu učitelů a rodičů. Kargerová uvádí: „*Standard pro spolupráci s rodinou a komunitou je pro pedagogickou práci náročný a zahrnuje celou šíři aktivit, které se běžně považují za „nadstandardní“.*“ (Poche Kargerová et al., 2019, str. 20). S tímto výrokem se ztotožňuji, protože při běžné nezbytné komunikaci a navázání základního vztahu není potřeba od učitele a školy vynaložit takové úsilí. V těchto případech pak může hrozit, že namísto snahy zapojení rodičů do prostředí školy hrozí separace a pouhé úkolování rodičů. Pro navázání efektivní spolupráce je důležité, aby se škola pouštěla do aktivit vyžadující otevřenost vůči rodičům a nechala je nahlédnout do dění s vysvětlením, proč se to děje a jak (Poche Kargerová et al., 2019, str. 20).

Z výše uvedených odstavců můžeme vidět, že autoři se v některých bodech shodují. Mezi ně patří například kritérium týkající se vytváření partnerského vztahu s rodinami dětí, na které navazuje umožnění rodičům zapojit se do spolupráce na vzdělávání. Ostatní body obou zmíněných autorů na sebe přímo nenavazují, nicméně vzájemně se dle mého názoru nevyklučují. Hlavním rozdílem mezi těmito body je formulace, ke komu jsou směřovány. Od Spousty (1994) úkoly chápeme spíše pro rodiče, ve kterých mohou pomoci individuálně v domácnostech. Na druhou stranu Kargerová (2019) volí mírně odlišný přístup, kde je rodinám nabídnuta možnost podílet se na obohacení samotného vzdělávání na základě získaných informací od učitele/ky. Zmíněná kritéria vnímám spíše jako možnost pro rodiče ovlivnit samotné vzdělávání díky společnému vztahu založenému na oboustranné komunikaci. To je zásadní rozdíl oproti předchozímu, které lze vnímat jako jednostranné, směrem od učitele/ky k rodičům.

3.2 Role rodičů ve vztahu ke škole

Tato kapitola se zabývá tématem rodičovské role. Ty na sebe přebírají rodiče ve vztahu ke škole, na níž se vzdělávají jejich potomci. Jedná se o role, jež jsou rodičům vymezovány. Pojmem „role“ chceme zdůraznit, že se nejedná jen o roli ve smyslu očekávaného způsobu chování, ale i o roli ve smyslu osobně prožívaných aktivit a interakcí. Jedná se tedy o konkrétní uspořádání vztahů mezi rodinou a školou, především o jejich sociální interakci (Šed'ová in Rabušicová et al. 2004, s. 33).

Podle Šed'ové (in Rabušicová et al. 2004, s. 33) lze v literatuře identifikovat čtyři základní varianty rolí. V těchto rolích mohou vystupovat rodiče vůči škole. Role nazýváme klientská, partnerská, občanská a roli rodiče jako problému.

3.2.1 Role klientská

Dle Šed'ové (in Rabušicová et al. 2004, s. 33) je v této roli možné nahlížet na rodiče ze dvou různých pohledů:

1. Učitelé jsou odborníci, kteří poskytují žádané služby a vědí, jak dělat svou práci, jak získávat zákazníky a jakou jim dávat péči.
2. Rodiče jsou odborníci ve výchově vlastních dětí, a proto vědí, jaké služby a přístupy od školy mají požadovat.

Škola má svůj postoj, který závisí na několika podmínkách. Vnímá rodiče jako nejdůležitější osoby v životě dítěte, ochotně přizpůsobuje svou práci kritice a požadavkům, jež přinesli rodiče, reaguje na ně a vychází jim vstříc. Zároveň si zakládá na schopnosti jasné formulace své práce a její obhajobě.

Právním rodičů je mít přímý vliv na rozvoj školy a aktivně se zapojit do managementu školy, mohou sdílet své potřeby nebo přijímat to, co je školou nabízeno. Mají možnost zapsat své dítě do jiné školy.

Metafora „kup nebo nechej být“ je pro rodiče jako klienta typická. Jinými slovy, rodič není ten, který by se aktivně podílel na podobě školního vzdělávání. Pokud je rodič spokojen s nabízenou službou školy, dítě zůstává. S nespokojeností rodičů dítě odchází na jinou školu (Šed'ová in Rabušicová et al. 2004, s. 34).

3.2.2 Role partnerská

V dnešní době se výraz partnerství ve vztahu školy k rodičům používá čím dál častěji. V této roli škola nabízí rovnoprávný vztah oběma stranám, jde tedy o vzájemné uznávání. Učitel se snaží potlačovat svou odbornost a více naslouchá názory rodičů, které využívá pro obohacení své práce. Rodičovské pohledy jsou pro učitele velice hodnotné, rodič zná svého potomka nejlépe. Je tedy brán jako partner, který má stejnou pravomoc jako učitel (Šed'ová in Rabušicová a kol., 2004, s. 35).

Šedřová (in Rabušicová et al. 2004, s. 35) poukazuje na typologii podle Epsteinové, která obsahuje šest kategorií zapojení rodičů do výchovy dětí a vztahů se školou:

1. Rodina je povinná podporovat dítě v přípravě do školy.
2. Škola i rodina mají povinnost vzájemné komunikace.
3. Zapojování rodičů do školního života.
4. Zapojení rodičů do domácí přípravy dítěte do školy.
5. Dát možnost rodině účastnit se v rozhodování, řízení a obhajování činností školy.
6. Vytvářet partnerské vztahy mezi rodinou, školou, firmami a dalšími organizacemi.

Vztah rodičů ke škole se může dostávat do role výchovných partnerů nebo sociálních partnerů. V obou případech jde rodičům o to, aby co nejlépe prospěli svým dětem. Vznik partnerství na obou stranách je dlouhodobý proces, který je doprovázen i bolestným budováním vztahů. Jedním z ukazatelů tzv. efektivních škol je dobrá komunikace a spolupráce s rodiči.

3.2.3 Role občanská

„V rámci občanské společnosti rodiče participují přinejmenším ve dvou základních rovinách – zúčastňují se veřejné politiky a/nebo spolupracují na rozvoji lokálních komunit a angažují se v dobrovolných aktivitách“ (Průcha, 2009, s. 322).

Již v průběhu 90. let se objevily nové názory, které připisují rodičům roli občanů ve vztahu ke školám (Böhm 1994, Vincent 2000, in Rabušicová et al. 2004, s. 37). V tomto vztahu rodiče jako občané uplatňují svá práva a své odpovědnosti vůči školám. Uplatňování práv je podmíněno rodičovskou aktivitou. Nezávislost je zvažována jako norma, závislost jako patologický vztah. Přitom se ale přehlíží možnost, která v sobě nese vztah „vzájemné závislosti“. Ten může být důležitým momentem, jež buduje vzájemnou závislost mezi rodinou a školou, a také odlišuje občanský přístup od přístupu klientského. Role občanská nabízí aktivním rodičům možnost podílet se na životě školy, tím vlastně prohlubuje a rozšiřuje roli partnerskou. Respektuje, že i „nezávislý“ rodičovský postoj je zcela legitimní. Přístup zdůrazňuje jednotlivce s jeho soukromou autonomií, s vlastními zájmy, soběstačného, nezávislého, se snahou maximalizovat svůj prospěch, s právy konzumenta veřejných služeb, ale současně se základními občanskými povinnostmi vůči komunitě. Jedná

se tedy o pohled na rodiče jako občana ve vztahu ke škole, na který si učitelé stěžují. A to na nedostatek zájmu ze strany rodičů (Šed'ová in Rabušicová et al. 2004, s. 37–38).

3.2.4 Role rodiče jako problému

Tato role vyjadřuje tradiční pohled na vztah rodiny s učitelem a vychází spíše z žité reality než z teoreticky kompaktního a zdůvodněného východiska. Šed'ová (in Rabušicová et al. 2004, s. 38) v knize *Škola a /versus/ rodina* popisuje tři základní podoby, které označuje „nezávislé“, „špatné“ a „snaživé“.

Za „nezávislé“ rodiče se považují ti, kteří se školou svých potomků udržují minimální kontakt, tj. komunikují pouze zřídka, školní hodnocení svých dětí sledují spíše zprostředkovaně a zpovzdálí. Podle Šed'ové (in Rabušicová et al. 2004, s. 38) závisí na odlišnosti hodnot rodiny od hodnot, které jsou předávány školou. Proto rodina nemá potřebu se školou více spolupracovat, ale toleruje ji. Jde jim hlavně o blaho dítěte, a proto se soukromým doučováním a alternativními zdroji vzdělávání snaží rozvíjet individualitu dítěte (Vincent 2000 in Rabušicová et al., 2004, s. 39).

Za „špatné“ rodiče se považují ti, kteří zpravidla neprojevují žádný zájem o vzdělávání a výchovu svých dětí a nepodporují jejich učení. Nemají zájem dotazovat se o způsobu činnosti školy ani o její pedagogickou koncepci. Vzbuzují dojem, že s názory školy nesouhlasí, někteří ji dokonce ignorují. Může se jednat o rodiče, kteří mají problém sami se sebou, ale i rodiny pocházející z jiného kulturního okruhu nebo žijící na okraji společnosti. Obvykle to jsou rodiče, kteří neplní rodičovské povinnosti ani v rodinném kruhu. Nejen tyto rodiče mohou dostat nálepku „špatný“ rodič, ale i ti, jež neprojevují dostatečný zájem (Mebus 1995 in Rabušicová et al., 2004, s. 39).

Za „snaživé“ rodiče považujeme ty, kteří se naopak od nezávislého a špatného rodiče snaží komunikovat, účastnit se různých setkání, připravují se doma s dětmi na vyučování a dávají najevo podporu ve škole i učitelům. Tento typ rodičů může v učiteli vyvolávat pocit ohrožení. Na učitele je totiž vyvoláván nátlak ze strany rodiny. Může vyžadovat jasné a pravidelné zprávy o pokroku dítěte, formulace vlastního pedagogického přístupu, poradenství ve výchově a vzdělávání apod. Všechny tyto zmíněné nároky rodiče obvykle požadují v jazyce, kterému rozumí.

4 Komunikace

Jak je známo, komunikace je proces, při kterém si předáváme informace či také proces sdílení významů mezi dvěma či více lidmi (Šed'ová a Čiháček in Rabušicová et al., 2004, s. 31). S tímto tvrzením se většina autorů odborných publikací téměř shoduje. Pomocí komunikace navazujeme nové vztahy, popisujeme, vysvětlujeme, vyjadřujeme pocity, nálady. Také jsme schopni vést určitou skupinu lidí, nebo pouze jednotlivce a můžeme je ovlivňovat a nechat se ovlivňovat jimi.

Bez komunikace by se lidstvo neobešlo. Mikuláščík (2003, s. 15) prohlašuje, že lidé jsou společenské bytosti, u kterých je komunikace základním nástrojem vzájemného působení. I přestože lidé komunikují často a téměř bez přestávky, tak tomu nevěnují příliš mnoho pozornosti. Považují to za samozřejmost. Komunikaci si uvědomují nebo se na ni připravují snad jen v okamžicích, kdy chtějí sdělit něco důležitého, napsat zprávu, dopis, pronést proslov nebo se i pohádat. Komunikace může mít různou úroveň. Jsou, ale mezi námi i tací, kteří dar výmluvnosti postrádají a je pro ně obtížné zvyšovat svou komunikační efektivitu. Mikuláščík (2003, s. 15) tvrdí, že tito lidé by měli věnovat více času části přípravné.

Komunikace je proces, který probíhá mezi dvěma či více osobami. Lidé spolu komunikují s určitým záměrem. Snaží se předat si myšlenky a dosáhnout určitého cíle. Většina forem komunikace má společných těchto pět cílů (DeVito, 2008, s. 51):

- Učení – Získávání znalostí o světě, druhých i o sobě.
- Spojování – Vytváření vztahů s dalšími osobami a vzájemnou reakcí na sebe.
- Pomáhání si – Naslouchání ostatním se snahou nabídnout jim řešení.
- Ovlivňování – Měnit chování druhých, posilování či změna postoje.
- Hraní si – Radování se z okamžitého zážitku.

Vymětal (2008, s. 24) uvádí, že komunikační jednání je vždy zaměřeno na dosažení cíle, jenž může být: výměna informací, ovlivňování chování lidí a ovlivňování mezilidských vztahů mezi jedinci i k vlastní osobě. Jako cíle představuje i určité funkce komunikace, které rozděluje na: informativní, poznávací, instruktivní, vzdělávací a výchovná, osobní identity, socializační a společensky integrující, přesvědčovací, posilující a motivující, zábavná, svěřovací a úniková.

4.1 Komunikační kanály

Komunikační kanál je prostředek, při kterém probíhá sdělování informací. Málokdy komunikace probíhá prostřednictvím jediného kanálu. Bývají to spíše dva, tři, ale také i více kanálů použitých souběžně. Při osobním sdělováním hovoříme, nasloucháme, ale též přijímáme signály zrakem a gestikulujeme. Kanály lze klasifikovat i jiným způsobem, podle užívání komunikačních prostředků. V dnešní době jsme svědky velkých změn v používání komunikačních prostředků nejen ve společnosti, ale i ve školství. Je to dáno hlavně zavedením internetu a vyvíjením nových ICT technologií. DeVito (2008, s. 37) ve své knize uvádí například telefon, e-mail, film, televizi, kouřové signály nebo telegraf. Pokud se chceme zúčastnit komunikace, musíme se rozhodnout pro nějaký z komunikačních kanálů nebo i několik z nich.

Efektivita komunikačního kanálu je dána především tím, jestli příjemce obdrží danou informaci včas, zda jí rozumí a reaguje na ni zpětnovazebným systémem. Zpětná vazba zajišťuje oboustrannost komunikačního kanálu a přispívá k jeho efektivitě. Holá (2006, s. 60–61) ve své publikaci uvádí, že s pojmem komunikační kanál se doposud setkala pouze se základním dělením na oficiální a neoficiální. V kontextu s tím vymezuje pojem jako soubor činností, prostředků a forem komunikace. Formy si volí na základě zkušeností a rozlišuje je na dvě základní skupiny, komunikaci osobní / ústní / tváří v tvář a na komunikaci přes média.

Podle Holé (2006, s. 61) je komunikace tváří v tvář nejpoužívanější formou komunikace. Při osobním setkání je možné na místě okamžitě reagovat a dokáže odstranit případné nedorozumění. Tato forma je také podpořena mimoslovní komunikací, která usnadňuje vnímání na straně příjemce a současně napomáhá umocnění významu sdělení.

Vzhledem k dnešní koronavirové době tomu tak již nebude. S vládním nařízením a omezením osobních setkání se komunikace tváří v tvář stala spíše nejméně používanou formou komunikace. Lidé se setkávají on-line a komunikují nepřímo skrze různé platformy a média.

Komunikaci prostřednictvím médií lze chápat jako sdělování nepřímé. Jedinci spolu komunikují písemnou, vizuální a audiovizuální formou. Jak již bylo více zmíněno, zavedením internetu a vývojem technologií ICT lidé začali komunikovat velmi oblíbenou

formou pomocí elektronických zařízení jako jsou počítače a další elektronické prostředky (Holá, 2006, str. 61).

Mareš a Křivohlavý (Mareš a Křivohlavý, 1995) rozlišují komunikační kanály do tří skupin na verbální – slovní komunikaci, neverbální – mimoslovní komunikaci a komunikaci činem.

4.1.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace znamená dorozumívání se pomocí slov, tedy řečí prostřednictvím náležitého jazyka. V širším pojetí do komunikace verbální zařazujeme ústní i písemné vyjadřování (Vymětal, 2008, s. 112).

Řeč, komunikování je nezbytnou součástí lidského života a nezbytnou podmínkou myšlení. Pojem deprivace můžeme spojovat s dlouhodobou separací bez možnosti komunikace. Je těžké být alespoň jeden den bez komunikace (Mikuláščík, 2003, s. 113).

Při komunikaci ve výchovně – vzdělávacím procesu stojí na prvním místě řeč – mluvení. I ve škole ve verbálním projevu můžeme rozlišovat obsahovou a formální stránku. Právě otázkou formální stránky, se zabývá paralingvistika, jenž se zaměřuje na aspekty, které se při písemného přepisu z mluveného projevu ztrácí. Jedná se především o tyto aspekty:

- Intenzita hlasového projevu – Sleduje se, jak se intenzita hlasového vyjádření mění v průběhu slovního sdělení. Jak hovoří ten, který právě mluví. Hlasitě nebo tiše.
- Tónová výška hlasu – Sleduje se, jaká je intonace řeči a zda se v průběhu slovního sdělení mění. Jak je položen hlas mluvčího – vysoko nebo nízko.
- Barva hlasu – Rozpoznává se akustická forma spektrální složky projevu mluvčího.
- Délka projevu – Zjišťuje se délka projevu mluvčího, a také kdo se chopil slova. Jaká je doba akustického projevu určité osoby. Pokud se účastní hovoru více osob, sleduje se délka každého jednotlivce, kdo mluvil nejdéle a kdo toho řekl nejméně.
- Rychlost projevu – Sleduje se počet slov za minutu. Jakým způsobem se změnila rychlost řeči během slovního sdělení. Co se říkalo rychle případně pomalu.
- Přestávky v projevu – Sleduje se, jak se dělají pauzy v řeči a kdy. Způsob frázování, členění řeči, krátké přestávky na rozhraní slov, která spolu významově souvisejí. Zjišťují se chvíle ticha mezi dvěma významově ucelenými sděleními.

- Akustická náplň přestávek – Při pauzách v přestávce může být úplné ticho, ale je eventuální zaslechnout i nesrozumitelné zvuky.
- Přesnost projevu – Sleduje se výskyt různých druhů chyb ve výslovnosti, při volbě slova a v syntaxi. Mluvčí se může dopustit logické chyby, přerušit se, zakoktat se, může něco vynechat, anebo se opakovat.
- Způsob předávání slov – Zaznamenává se, zda si mluvčí mezi sebou neskáčou do řeči, a také soulad s komunikačními pravidly (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 59–60).

4.1.2 Neverbální komunikace

Neverbální neboli nonverbální, ale také mimoslovní komunikace, se v užším pojetí považuje za „řeč těla“. Je to proces dorozumívání se neslovními prostředky. Při neverbální komunikaci dochází k přenosu informací a sdělení vyplývajících z postoje člověka, zvířete či jiného organismu. Tedy získávání informací z celkových pohybů, mimiky, dotyků, činnosti očí, zaujímání vzdálenosti, gestikulace a jiné. Tělo rétorika vysílá komunikační signály, i přestože člověk nepoužívá mluvu. Člověk tedy komunikuje, i když mlčí (Vymětal, 2008, s. 54).

Komunikací bez používání slov vyjadřujeme emoce jako jsou pocity, nálady a afekty. Také jde o záměry lidí se sociálně distancovat nebo naopak sblížit se. Komunikací beze slov se jedinec snaží vytvářet u posluchačů dojmy o tom, „kdo jsem“ a tím ovlivnit postoje posluchačů se záměrem přesvědčit je k něčemu. Oproti tomu dilema, nutnost rozhodnout se mezi dvěma možnostmi, sdělit „nic“, „nic nevidím“, „nebudu tady nic dělat“ se nonverbálně sdělit nedá. Není totiž možné se nijak nechovat. Mimoslovní sdělování má své meze, ale přesto zaujímá ve společnosti nezastupitelné místo (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 106).

V knize Pedagogická psychologie pro učitele (Jedlička et al. 2018, s. 126) se můžeme dočíst, že podle postavení těla, pohledů, intonace hlasu a výrazu ve tváři lze velmi dobře odhalit, zda nás někdo o něco prosí, žádá, na druhé naléhá či jim dokonce chce rozkazovat. Neverbální komunikace je dynamičtější a významnější v případě, když je sycena city a emocemi.

Oproti řeči není mimoslovní komunikace tak kontrolována. Většinou řeč těla provádíme nevědomě, ale je nezastupitelná při verbálním projevu, který doplňuje, a tím zesiluje jeho

účinek. Za určitých skutečností jej můžeme plně nahradit. V některých případech není potřeba žádného slova, ale stačí pouze mimika nebo gesto. Většinu posunků se člověk naučí již během dětství, zejména kopírováním svých rodičů a dalších starších členů domácnosti. Můžeme tedy říct, že gesta dítěte se příliš neliší od gest matky nebo otce (Mikuláščík, 2003, s. 123).

Způsoby nonverbální komunikace dělí Mareš a Křivohlavý (1995, s. 107–112) podle určitého sdělování :

- Sdělování pohledy
- Sdělování výrazem obličeje
- Sdělování pohyby
- Sdělování fyzickými postoji
- Sdělování gesty
- Sdělování dotykem
- Sdělování vzájemným přiblížením a oddálením
- Sdělování úpravou zevnějšku

4.1.3 Komunikace činem

Čin jako nositel komunikačního sdělení je velice významným druhem pedagogické komunikace, můžeme říct, že je to způsob jednání obvykle slovy. V případě pedagogické komunikace se jedná o vztah učitele a žáků. Mezi komunikaci činy se zahrnuje to, co člověk dělá a jakým způsobem to dělá. Především se jedná o to, jak se učitel a žáci k sobě chovají, jak vyjadřují vzájemné postoje svým jednáním. Postoje učitele k výchovným situacím, k individualitě žáka a jeho specifickým zvláštnostem, k nepřipravenosti žáků a dalším dějům právě ve školním prostředí (Nelešovská, 2005, s. 57). Dle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 18) se projevuje čin jako nositel komunikačního sdělení informací o aktuálním vztahu žáka ke škole. Obzvlášť k učiteli, k učení, ke spolužákům, k vyučovacímu předmětu.

4.2 Komunikační bariéry

S problémy a překážkami, které komplikují komunikaci, se občas setkává každý. Abychom se s nimi dovedli vyrovnat, je potřeba si bariéry sdílení uvědomit. To je první krok k jejich překonání. Snažme se je nebrat jako nutné zlo, odstraňovat je a nepočítat s nimi.

V knize Komunikace ve škole Müllerová (2002, s. 31) popisuje čtyři různé druhy bariér.

1. Horizontální bariéry
2. Vertikální bariéry
3. Kulturní a jazykové bariéry
4. Bariérové postoje

Horizontální bariéry vyplývají z rozdílných názorů, vědomostí, zkušeností i vlastností. Jednou z podskupin horizontálních problémů jsou chyby ve vnímání:

- Percepčně postojové zaměření – Jako proces vzniku představ, mínění o světě kolem a vjemů může být charakterizována percepce. O tom, jak bude učitel žáka vnímat rozhoduje mnoho činitelů. Určitý vliv má i učitel a jeho osobnost, potřeby, očekávání, sociální role, požadavky atd. Všechno může být příčinou a ovlivňovat učitele v chování k žákům. Při komunikaci s dětmi může být učitel negativně ovlivněn zejména podlehnutí prvnímu dojmu, podlehnutí tzv. haló efektu, podlehnutí působení kontrastu, favoritismus a podlehnutí sklonu orientovat se výlučně na úkoly.
- Stereotypizace – Jednostranné zpevňování původního obrazu. Stereotypy v této souvislosti jsou chápány jako komplexy vlastností, které na základě skupinové příslušnosti připisujeme lidem. To znamená, že si na základě vlastní zkušenosti vytvoříme určitou představu o členech nějaké skupiny, národě, profesi apod. Následně ji zobecníme a vycházíme z ní při kontaktech s dalšími příslušníky skupiny. Takzvaně si vytváříme předsudky.
- Uplatnění sociální role jako poznávacího schématu – Uvnitř skupin dochází k hodnocení a kategorizaci lidí.
- Kauzální atribuce – Jev, při kterém přisuzujeme lidem určité sociální chování. Dochází k ní často při krátkodobém pozorování, kdy lidé často své zkušenosti zobecní a nečekají na opakovaný výskyt.
- Projekce – Projevuje se jako interpretační chyba. Problémem je tendence připisovat vlastní chyby druhým. Dovolím si tvrdit, že každý ze své praxe zná pořekadlo "podle sebe soudím tebe".
- Efekt pořadí – Bariérou je dávání na první a zároveň na poslední dojem.

- Vliv emocí – Vnímání může být ovlivněno emocemi, které daný jedinec právě prožívá. Mohou to být obavy z ohrožení vlastního postavení i prestiže, závist, touha, ale také radost, euforie a podobné stavy. To vše často přináší špatnou koncentraci a selektivní vnímání.
- Bariéry ze strany dospívajících – Se všemi zmíněnými problémy se potýkají nejen učitelé, ale i dospívající. Tyto problémy mohou mít za následek uzavřenost a nekomunikativnost vyplývající z nejistoty, nedůvěry, náladovosti, neznalosti i antipatie.

Zdrojem vertikálních bariér je nerovné postavení, závislost, stav nadřízenosti a podřízenosti apod. Z nízké komunikační dovednosti učitele mohou vyplývat následující překážky znemožňující efektivní komunikaci:

- Nedostatek přímých kontaktů
- Nepečlivé předávání informací
- Žádný respekt k možnosti zkreslení a zdržení informace
- Zatajení informací
- Neochota komunikace
- Další nevhodné formy komunikace (přikazování, vyhrožování, neurčitost při formulaci sdělení, hra na psychologa a povýšenost)

Bariéry jazykové a kulturní vyplývají ze špatné nebo úplné neznalosti jazyka, v němž se komunikuje. Nejen z používání odborných termínů, slangů či rozdílnosti kultur, ale i z malé vzdělanosti a kulturní vyspělosti jedinců mohou vyplývat problémy.

Jako bariéry vyplývající z postojů Plamínek (in Müllerová, 2002, s. 37) uvádí čtyři nejvýznamnější. Jsou to tendence napravovat a naléhat, k ideové partenogenezi a separaci, vynášet soudy a tendence k lhostejnosti.

Oproti tomu komunikační bariéry pan Mikuláščík (2003, s. 133) popisuje dvojí. Interní, ty jsou dány nějakými osobními problémy komunikujícího, a externí, ty se objevují jako rušivé elementy z prostředí.

4.2.1 Interní bariéry

- Obava z neúspěchu působící na jedince svazujícím pocitem je nejčastější vnitřní bariérou. Další obavou je selhání komunikujícího, což se projevuje chvěním hlasu a sníženou kontrolou stylistiky projevu.
- Překážkou mohou být i různé problémy osobního rázu. Promítají se nejvíce do emočního stavu. Samy emoce vedou ke snížené sebekontrolě, nejvíce narušují kontrolu morálních pravidel, slušného chování a úcty k druhému.
- Rozdíly mezi oběma účastníky komunikace. To mohou být různé komunikační úrovně, které nejsme schopni akceptovat. Odlišnost může být dána kulturou, mluvou v podobě slangu, nářečí, hovorového a spisovného jazyka, ale i odborného jazyka.
- Překážky v podobě xenofobie, neúcty, povýšenosti, případně odporu i nesympatie vůči komunikujícímu.
- Problémem může být i skákání do řeči, čtení myšlenek, kdy účastník nenaslouchá, co ten druhý říká, ale myslí na odpověď.
- Účastníci nejsou připraveni na komunikaci.
- Fyzické nepohodlí snižující výkonnost v poslouchání i v mluveném projevu.
- Nesoustředěnost – komunikující může být duchem nepřítomen, nezajímá ho, o čem se hovoří, ani osoba, s níž komunikuje.
- Stereotypizace – přiřazování komunikačnímu partnerovi špatné vlastnosti, škatulkovat ho a podle toho s ním jednat (Mikuláščík, 2003, s. 133–134).

4.2.2 Externí bariéry

- Neobvyklé prostředí může komunikujícího znepokojovat (rušit). Jsou to situace, kdy je uspořádání prostředí komisi a komunikující se tak cítí příliš nesvůj. Rozrušovat ho může stůl mezi aktéry, nesprávná vzdálenost a jiné okolnosti.
- Vyrušování další osobou, která nemusí ani přerušovat rozhovor. Stačí pocit přítomnosti třetí osoby a to, že poslouchá, o čem si dva spolu povídají.
- Vizuální rozptylování a hluk (Mikuláščík, 2003).

5 Pedagogická komunikace

„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků.“ (Gavora in Nelešovská 2005)

Pedagogickou komunikací rozumíme vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která vede k výchovně vzdělávacím cílům (Müllerová, 2002, s. 8). Je brána jako jeden z druhů sociální komunikace. Speciálnost je dána prostředím, funkcemi a rolemi, které v ní komunikující zaujímají (Gavora, 1988, s. 21).

Podle Leontějeva (in Nelešovská 2005, s. 26) je pedagogická komunikace profesionální komunikace mezi učitelem a žákem při vyučování i mimo něj. Záleží na vytvoření příznivého psychologického klimatu a má určité pedagogické funkce.

Funkce pedagogické komunikace (Müllerová 2002, s. 8):

- zprostředkovává společnou činnost účastníků a jednotlivé pracovní postupy
- zprostředkovává vzájemná působení aktérů včetně výměny informací, zkušeností, ale i motivů, postojů a emocí
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy
- formuje všechny aktéry pedagogického procesu, především osobnost žáků
- je prostředkem k uskutečnění výchovy a vzdělávání
- vytváří každý výchovně vzdělávací systém

5.1 Účastníci pedagogické komunikace

Jak již bylo zmíněno výše, na pedagogické komunikaci se podílí účastníci výchovně vzdělávacího procesu. Participantů v učitelském sdělování jsou navzájem v různých vztazích. Nejčastěji právě ve vztahu učitel – žák, který můžeme pojmut i opačně žák – učitel. Postupem času se vztah žáka k učiteli upevňuje. Bereme v potaz i to, že vztah se proměňuje, a tudíž není stálý a postupně se vyvíjí (Nelešovská, 2005, s. 29).

Kromě vztahu učitel – žák Gavora (1988, s. 33) ve své knize Pedagogická komunikácia v základnej škole vymezuje i další typy vztahů:

- učitel – skupina žáků

- učitel – třída
- žák – žák
- žák – skupina žáků
- žák – třída
- skupina žáků – skupina žáků
- skupina žáků – třída

Pedagogická komunikace ve více zmíněných vztazích je do značné míry ovlivněna pravidly, která jsou ustanovena a podle nichž se v průběhu učitelské komunikace řídíme. Možná si teď každý představí pravidla, která jsou vymezena ve školním řádu, ale ve skutečnosti se pod tím ukrývá více než klasický školní řád (Nelešovská, 2005, s. 30). Tato pravidla stanovuje učitel za účasti žáků, kteří se na nich podílí. Cangelosi (1996, s. 122) je pro užívání menšího počtu pravidel a udává několik důvodů, které v praxi téměř fungují.

Pravidla nejsou jediným faktorem působícím na pedagogickou komunikaci. Na průběh působí i zvolená organizační forma vyučovací hodiny. Mezi nejčastější používané organizační formy řadíme hromadné, individuální a skupinové vyučování. Z pozice účastníků ve vyučování se komunikace dělí do komunikačních struktur (Nelešovská, 2005, s. 32–33).

X \longrightarrow Y

Jednosměrná

X \longleftrightarrow Y

Obousměrná

5.2 Komunikace mezi učitelem a rodinou

Komunikaci, jak je známo, lze chápat jako proces vzájemného působení mezi učiteli, žáky a rodiči. Tvoří páteř každé situace, jak by řekli klasici, nelze nekomunikovat. Fungující komunikace je nepostradatelným základem, na němž je postaven vztah mezi školou a rodinou, kdy obě strany mají navzájem jistá očekávání. Pohled učitelů a rodičů na komunikaci a její průběh se nezřídka liší. Dobře fungující komunikace je metou, ke které by jak škola, tak rodiče měli a chtěli směřovat (Rabušicová et al., 2004, s. 71).

Interakce mezi školou a rodinou se formuje postupně již od počátku školní docházky. Nejvýraznější bývá právě během prvního ročníku. Rodič si musí najít své místo ve škole a podobu vlastního komunikování a sdílení. Hlavní roli ovšem hraje škola, která by jako první

měla určovat pro rodiče formy a obsah možných kontaktů. Těm se do jisté míry rodič musí přizpůsobit, naučit se je a umět se v nich pohybovat. I přesto je do značné míry zachována jistá možnost vlivu ze strany rodičů (Kolláriková a Papula, 2010, s. 79).

Kontakty mezi školou a rodinou, eventuálně učitelem a rodiči, se realizují různými formami. K těm bezprostředním patří obzvlášť setkání rodičů s učitelem tváří v tvář. Běžnou formou jsou pravidelné třídní schůzky, dále pedagog poskytuje konzultační hodiny nebo schůze rodičovských rad a sdružení. Mezi nepřímé kontakty řadíme veškerou písemnou komunikaci pomocí žákovské knížky, notýsků, ale i telefonický styk. Kolláriková a Papula (2010, s. 81) ve své knize píše o tom, že větší část komunikace se odehrává nejčastěji prostřednictvím dětí právě formou vzkazů. Dítě je tedy důležitým zdrojem informací pro obě strany. Mantandon – Perrenoud (1994, in Kolláriková a Papula 2010, s. 83) mluví o dítěti jako o dvojitým agentovi.

Žijeme ve světě moderních technologií, které se promítají téměř do všech oblastí našeho života a je tak logické, že i v oblasti komunikace mezi učiteli a rodiči se tento trend objevuje. Moderní komunikační prostředky jako sociální sítě, webové stránky školy, e-mail nebo komunikační aplikace v chytrých telefonech jsou již běžnou součástí naší profese a ze své praxe mohu potvrdit, že tyto formy sdělování se stávají čím dál oblíbenější. V každém případě je však velmi důležité, aby došlo k dohodě mezi učitelem a rodičem, kteří se na volbě formy komunikace musí shodnout.

Komunikace prostřednictvím mobilního telefonu

V poslední době a novodobé situaci pandemie, kdy jsou školy uzavřené, komunikují učitelé s rodiči skrze mobilní telefony. Samozřejmě pokud učitel rodičům sdělí svůj osobní telefonní kontakt. Prostřednictvím něho pak probíhá vzájemná komunikace jak pomocí SMS zpráv, tak telefonického rozhovoru. Rodina učitele může neprodleně kontaktovat například při omlouvání nepřítomnosti svých dětí ve škole nebo ke zjišťování informací. Opačným směrem učitel může kontaktovat rodinu v případě nutného a rychlého spojení, při zranění žáka ve škole či problému, který je potřeba řešit ihned. Výhodou, jak už bylo řečeno, je rychlost předávání zpráv a možnost rychlé reakce. Nevýhodou je kontakt pouze jednoho rodiče. Není reálné, aby učitel informoval všechny rodiče a už vůbec ne o všech akcích a každodenního dění ve škole. Pokud učitel své telefonní číslo rodičům poskytne, je dalo by

se říct nutné si nastavit pravidla pro jeho využívání, aby nedošlo ke zneužívání čísla ze strany rodičů.

5.2.1 Elektronická komunikace ve školním prostředí

Elektronická komunikace je obecně označována jako e-komunikace nebo telekomunikace. Tato komunikace se zaměřuje na dorozumívání mezi uživateli moderních komunikačních prostředků a internetu. Vymezují se dva způsoby elektronické komunikace. Synchronní způsob v podstatě částečně zastupuje komunikaci tváří v tvář. Osoby účastníci se komunikace spolu bezprostředně komunikují bez výrazné časové prodlevy. Při asynchronním způsobu komunikace v internetovém prostředí není nutná okamžitá zpětná reakce. Nejpoužívanějším prostředkem asynchronní e-komunikace je e-mail. (Hoszowski, nedatováno)

O e-komunikaci se M. Armstrong ve své knize (2015) vyjadřuje: *„podporuje rychlou výměnu informací, i když občas způsobuje přetížení informacemi, ale také omezuje přirozenou komunikaci tváří v tvář, která je často nejlepším způsobem, jak něčeho dosáhnout.“* (Armstrong, 2015, s. 169)

Dle Holé (2011, s. 203) je největší výhodou možnost být stále připojen on-line, a tak okamžitě reagovat na písemnou korespondenci. Uvádí, že díky tomu se stává komunikace efektivnější a rychlejší. Zda je opravdu komunikace efektivní či nikoliv se ve své knize zabírá Plamínek (Plamínek a Franc, 2008, s. 94–95).

Komunikace prostřednictvím e-mailu

S nástupem jara 2020 a koronavirové krize, s níž se uzavřely školy, komunikace mezi žáky a pedagogy probíhala různými kanály. Nejčastějším prostředkem byl e-mail, který pro všechny byl již známým internetovým prostředím (Korbel a Prokop, 2020, str. 8). E-mail neboli elektronická pošta učitelům, rodičům a žákům poskytovala vzájemnou komunikaci a spolupráci. Učitel prostřednictvím e-mailu mohl žákům přes rodiče zadávat práci na doma. Jednou z velkých výhod bylo, že se jednalo o nejrychlejší a v různých směrech nejvýhodnější způsob předávání informací a zadávání úkolů. (Neugebauer, 2009, s. 69). Postupem času se většina škol začala přesouvat na komunikaci skrze různá on-line prostředí, která poskytovala služby umožňující distanční výuku a přímou interakci učitel – žák.

Třídní stránky pro učitele

Třídní stránky je webová stránka, která poskytuje službu určenou všem učitelům. Umožňuje učitelům jednoduše vytvářet třídní stránky, díky nimž mohou rychle a přehledně informovat žáky a jejich rodiče o dění ve škole.

Jaké služby webová stránka nabízí?

- Zabezpečení – Možnost zabezpečit stránky tak, že se k jejich obsahu dostane opravdu pouze ten, pro koho jsou stránky určeny.
- Žádné reklamy – Vzhledem k využívání stránky dětmi není relevantní objevování reklam.
- Jednoduché ovládání – Pro práci s touto stránkou není potřeba mít větší technické znalosti, žádná instalace ani konfigurace. Stačí jen internetový prohlížeč.
- Za pár minut hotovo – Třídní stránky jsou hotové již během pár minut.
- Vše, co potřebujete – Obsahem stránky je publikační systém, rozvrh hodin, správa domácích úkolů, prázdniny, správa událostí, hromadné e-maily, materiály a soubory, seznam kontaktů a jiné.
- Zdarma – Zcela zdarma je možná základní verze včetně všech možných funkcí, jako např. domácí úkoly, materiály a soubory, události, rozvrh hodin, prázdniny a fotografie.

Třídní stránky pro učitele není jediný systém, který obdobné služby nabízí.

5.2.2 Školní informační systémy

I dle autora Dostála (2011, s. 5) se technologie jak komunikační, tak informační vyvíjejí zvláště rychle. Jejich správné používání nám přináší spoustu výhod ve všech oblastech lidského konání. Výjimku netvoří ani oblasti vzdělávání. Se zvyšujícím se vlivem ICT rostou i nároky na poskytování kvalitních ICT služeb. Často se s tím setkáme uvnitř vzdělávacích institucí, ale i ve vztahu k žákům a rodičům. V souvislosti se školstvím je v české terminologii využíván pojem „školní informační systémy“. Tyto systémy výrazně zefektivňují fungování celé vzdělávací instituce. Dnes můžeme říct, že systémy nejsou izolované aplikace, ale již komplexní a navzájem kompatibilní. To znamená, že jeden systém může současně zahrnovat evidenci žáků a zaměstnanců, přípravu úvazků, sestavování

rozvrhu hodin, evidenci klasifikace, tisk třídních vysvědčení a třídních výkazů, grafické zpracování prospěchu, plánování akcí školy, inventarizaci majetku, suplování, rozpočet školy, evidenci knih v knihovně a jejich půjčování, tvorbu tematických plánů a jiné.

Dostál (2011) ve své publikaci o těchto systémech obecně říká, že: „*Informačním systémem lze obecně chápat jako soubor lidí, metod a technických prostředků zajišťujících sběr, uchování, analýzy a prezentace dat určených pro poskytování informací mnoha uživatelům různých profesí.* (Dostál, 2011, s. 9)

Informační systémy jsou dnes nezbytnou součástí každé školy a představují specifickou oblast využití. Skládají se z jednotlivých prvků, které mohou tvořit jednotliví učitelé, ředitel, žáci, rodiče i zřizovatelé školy. Mezi těmito jednotlivými prvky dochází k výměně informací. Většina autorů se shoduje a uvádí velkou výhodu v předávání informací, a to rychlost. Skutečností je, že zavedením školních informačních systémů se celý systém zefektivní. Vedení školy skrz ně řídí celkovou činnost školy. Dále umožňují komunikaci nejen uvnitř školy, ale i navenek. Mohou být využívány jak v mateřských, tak právě v základních, ale i středních a vysokých školách.

Jestliže je informační systém nevhodně nastaven nebo málo efektivní, vznikají informační potíže. Každá škola by proto měla dbát na účinnost informačního systému. Školy, jež jsou schopny plně využívat možnosti informačního systému, mají výše zmíněné výhody.

Bakaláři

Systém Bakaláři využívaný ve školství je ucelený soubor programů, které zahrnují velkou část organizačních a administrativních činností škol. Součástí je evidence žáků a zaměstnanců, klasifikace, příprava úvazků, docházka, sestavení rozvrhu hodin, plánování akcí školy a suplování. Dostál (2011, s. 13) uvádí přehled modulů, kterým je školní systém Bakaláři uspořádan.

Všechny moduly v tomto systému navazují na společné prostředí:

- Evidence žáků a zaměstnanců
- Zápis známek
 - Přijímací zkoušky, zápis žáků do 1. ročníku ZŠ
 - Grafické zpracování klasifikace

- Třídní kniha – absence
- Rozpis maturit
- Knihovna
- Inventarizace
- Rozpočet školy
- Evidence školských organizací a vzdělávacích akcí
- Plán akcí školy
- Rozvrh
- Suplování
- Tematické plány
- Webová aplikace (škola – rodiče)

Škola OnLine

Škola OnLine je webový školní informační systém umožňující školám rychlé a efektivní zpracovávání veškeré školní agendy. Systém nabízí různé funkce nejen pedagogům, ale i žákům a zejména rodičům. Nabízí tyto funkce:

- Učitel: školní matrika, hodnocení, třídní kniha, výukové zdroje, komunikace, školní knihovna, školní družina / klub
- Rodič / Žák: hodnocení, docházka, rozvrh, výukové materiály, komunikace, objednávání obědů, školní knihovna
- Ředitel: předávání individuálních dat ze školní matriky, výkaznictví, rozvrh a suplování, školní akce, tisk vysvědčení, přijímací řízení, evidence školních úrazů, inventarizace majetku
- Správce IT: uživatelsky definované tiskové reporty, správa zaměstnanců, integrace se službami Office 365, propojení s docházkovým systémem

Podrobněji se o funkcích a portálu Škola OnLine můžeme dočíst přímo na jejich webové stránce <https://www.skolaonline.cz>. Přednosti a funkce, o nichž se stránka zmiňuje, jsou využitelné právě v dnešní koronavirové době. Umožňuje rychlou efektivní komunikaci mezi kolegy, žáky nebo jejich rodiči. Pokud se chtějí uživatelé mezi sebou kontaktovat pomocí SMS či e-mailu, tak jim Škola OnLine nabízí jednoduchý způsob a 100% jistotu doručení.

Výhodou je možnost sledování, kdo si zprávu již přečetl. Pro komunikaci mezi učitelem a žákem Škola OnLine nabízí možnost vkládat elektronické výukové materiály přímo do rozvrhu. Tímto způsobem je možné zadávat elektronické kurzy, testy, pracovní listy, domácí úkoly a další podpůrné materiály pro výuku (Škola OnLine - nejrozšířenější webový školní informační systém, 2021). Díky svým funkcím a přednostním je webová stránka velice výhodná pro pohodlnou práci z domova a vzdělávání žáků na dálku.

6 „Vzdělávání na dálku“

6.1 Distanční vzdělávání

Při prezenčním, kontaktním, známém tradičním „face to face“ vyučování zprostředkovává vyučující učivo svou vlastní aktivitou a učebními pomůckami, které mají studenti k dispozici. Je tím myšleno svým hlasem, pohyby, mimikou, ukázkami, psaním na tabuli, učebnicemi, didaktickými zařízeními a jinými prostředky. Učitel do jisté míry určuje, co a jak se jedinci naučí. Alternativou ke klasické prezenční formě studia je právě distanční forma studia. V odborných publikacích je mnoho různých vymezení i definic distančního vzdělávání.

Keegan a Holmberg (in Zlámalová, 2008, s. 16) definují distanční vzdělávání jako geografické oddálení učitele od studujícího. Dvořáková (in Zlámalová, 2008) popisuje distanční formu studia tak, že pedagog a studující není v přímém fyzickém kontaktu. Tito autoři se ztotožňují s termínem „vzdělávání na dálku“. Saba a Twitchell (in Zlámalová, 2008, s. 16) ve svém vymezení distanční formy studia akceptují využití moderních komunikačních a informačních technologií.

V knize Heleny Zlámalové je distanční vzdělávání doslovně popsáno jako *„multimediální forma řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující, resp. konzultanti v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných. Multimediálnost zde znamená využití všech dostupných a účelných didaktických prvků a technických prostředků, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, provádět průběžné hodnocení studijních pokroků a případně také hodnotit závěrečné výsledky studia. Aktuální a efektivní technologickou podporou distančního studia je metoda eLearning“*. (Zlámalová, 2008, s. 17)

Tak jako prezenční studium má distanční vzdělávání své výhody i nevýhody, které uvádí Zlámalová (2008, s. 32).

- Domácí prostředí
 - Nevýhoda: nesoustředěnost, není klid ani čas na učení, chybí prostor k učení
 - Výhoda: nemusím nikam docházet, ušetřený čas mohu využít k učení

- Volba práce:
 - Nevýhoda: není okamžitá kontrola, zda postupuje správně
 - Výhoda: volba postupu
- Čas:
 - Nevýhoda: postupuji pomalu, protože mě netlačí čas
 - Výhoda: postupuji podle své potřeby
- Spolupráce:
 - Nevýhoda: nemám s kým spolupracovat, radit se, konzultovat chyby, s kým se porovnat
 - Výhoda: musím se více snažit pracovat samostatně a spoléhat sám na sebe, nikdo mě neruší a nezdržuje

Výhody a nevýhody distančního vzdělávání nepopisuje pouze výše zmíněná autorka Zlámalová, ale i jiní autoři. Autorka Zormanová (2017, str. 177) za výhody distančního vzdělávání považuje dostupnost studia (místní i věkovou), vysokou instruktivnost používaných pomůcek a možnost interaktivních postupů při učení. Další výhodou je individualizace studia, v tomto názoru se obě autorky shodují. Velkou nevýhodou distančního vzdělávání je vyšší cena studijních pomůcek. Dále nutnost vysoké aktivity studentů a jejich motivace ze strany učitele. Při distančním vzdělávání potřebují mít účastníci silnou vůli sami se motivovat či „nutit“ k učení. Nevýhodou je i bránění studentům v získávání dovedností, např. sociálně interaktivní dovednost a dovednost hry na hudební nástroj (Zormanová, 2017, str. 177). Společný názor mají autorky ve vzájemné izolovanosti v průběhu vzdělávání a pocit osamělosti, což obě považují za nevýhodu.

V roce 2020 v době pandemie a uzavření škol vydalo čínské ministerstvo školství program s názvem School's Out, but Class's, který měl snížit negativní dopad na výuku. Program lze přeložit jako: „*Mimo školu, ale přesto ve třídě*“ (Rokos a Vančura, 2020, str. 123). Program obsahuje sedm podmínek pro úspěšné zvládnutí distanční výuky. Rovněž české Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) vydalo doporučení, z něhož se některá shodují s níže zmíněnými podmínkami programu:

- Úkolem je zajistit správné vedení žáků při domácí výuce, ale je nezbytné vyvážení času stráveného studiem a odpočinkem.
- Normalizovat on-line činnosti tak, aby pracovní zátěž učitelů a žáků nebyla zvláště zvýšena.
- Zlepšovat vytváření on-line platform pro základní a střední školy. Do platform neustále doplňovat nové zdroje a zabránit tak aplikaci klasických prezenčních hodin ve výuce distanční.
- Pobízet k psaní recenzí na on-line výuková prostředí, elektronické materiály a zajištění tak jejich kvality.
- Nabádat k využívání výukových zdrojů, platform poskytovaných různými organizacemi a institucemi, především bezplatných.
- Do on-line výuky zahrnout zásady psychohygieny, prevence epidemie, bezpečnosti a mentálního zdraví.
- Nabádat žáky k fyzické aktivitě a zajímat se tak o jejich fyzický a mentální stav.

Distanční způsob vzdělávání může probíhat ve dvou formách, buď formou on-line nebo off-line výuky. Výběr formy distanční výuky školy přizpůsobují na základě svých technických i personálních možností, ale také individuálním podmínkám jednotlivých žáků. O konkrétních pravidlech výuky uvnitř školy rozhoduje ředitel. Rozlišuje se on-line výuka synchronní a asynchronní (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020).

Způsob vzdělávání na dálku, probíhající zpravidla prostřednictvím internetu, podporován různými ICT technologiemi a softwarovými nástroji, je obecně označován jako on-line výuka. Při on-line synchronní výuce může být učitel propojen s žáky prostřednictvím komunikační platformy ve stejném čase. Skupina žáků může pracovat na stejném/ podobném úkolu ve stejný čas na stejném virtuálním místě. Jednou z častých forem této výuky je realizace on-line hodin pomocí videokonferencí podle předem stanoveného rozvrhu. Synchronní on-line výuka je výhodná proto, že učitel má přehled o průběhu vzdělávání, které je podporováno přímou interakcí učitele a žáků. Oproti tomu velkými nevýhodami jsou časová flexibilita, nároky na kvalitu internetového připojení a technické vybavení účastníků.

Při on-line synchronní výuce je náročné přizpůsobovat obsah, způsob i tempo konkrétním účastníkům a zachovat individualizaci vzdělávání.

Kdežto při asynchronní výuce žáci pracují ve svém zvoleném čase, svým vlastním tempem na zadaných úkolech a společně se v on-line prostoru nesetkávají. V praxi asynchronní výuka může vypadat tak, že pedagog posílá žákům zadání pomocí komunikačního nástroje, tj. e-mail, informační školní systém, systém pro řízení výuky apod. Účastníci na zadaných úkolech pracují samostatně a následně domluveným způsobem vypracované zadání odevzdávají. Asynchronní výuka umožňuje zabezpečit všem účastníkům stejné podmínky a dovoluje tak velkou míru individualizace.

Způsob vzdělávání na dálku neprobíhající přes internet, kdy k realizaci není potřeba větší míry digitálních technologií, nazýváme off-line výukou. Nejčastějším způsobem je samostudium. Účastníci plní úkoly z pracovních listů, učebnic a učebních materiálů v domácím prostředí. Zadávání prací pro domácí výuku probíhá písemně, ale také telefonicky a ve speciálních případech i osobním předáním. Absence nároku na technické vybavení je velkou výhodou off-line výuky. Během monitorování zapojení všech účastníků a jejich pokroku je potřeba zvýšené úsilí učitelů (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020).

Při distančním vzdělávání se samozřejmě vyskytuje i spousta problémů. Mezi nejčastějšími problémy na straně studujících se vyskytuje nedostatečná motivace ke studiu nebo častěji postupná ztráta v průběhu studia. Především je-li studium dlouhodobé a obsahově náročné. Při distančním vzdělávání může nastat pocit osamocení. I přestože bychom řekli, že když studujeme doma, budeme mít více času, opak je pravdou. Nedostatek času na samostudium je další z častých problémů. Velkou bariéru tvoří využití informačních a komunikačních technologií na podporu distančního studia nebo přímo eLearning (Zlámalová, 2008, s. 32–34).

6.2 E – learning

Co je to vlastně e – Learning? Mnozí učitelé se již s tímto pojmem setkali, ale nikdy nepřemýšleli, že i na základních školách se tento pojem stane tvrdou realitou. A teď zpět k otázce, e – learningové vzdělávání se uskutečňuje pomocí IT, obvykle s využitím

internetu. Pojem je mnohdy psán v různých variantách, nejčastěji jsou to tyto: elearning, Elearning, eLearning, E-learning nebo e-learning (Čapek, 2015, s. 190).

E – learning je dle Wagnera (2005, in Zlámalová, 2008, s. 129) vzdělávací proces, při kterém se využívají informační a komunikační technologie ke tvorbě distribuce studijního obsahu, kurzů, ke komunikaci mezi studenty a pedagogy a k řízení studia.

Elektronické vzdělávání on-line představuje vzdělávání, využívající ke své existenci počítačovou, respektive mobilní síť. Můžeme říct, že studující mají přístup ke vzdělávacím obsahům, tj. distančním textům, digitálním skriptům, fotogalerii, archivu animací, elektronické knihovně atd. On-line e – Learning má dvě základní podoby – synchronní a asynchronní komunikaci. Verze, při níž je nutné neustálé připojení k síti nazýváme synchronní. Umožňuje studujícím okamžité propojení s učitelem a se svými studujícími kolegy, tedy reálné propojení v čase. Považuje se za velkou výhodu, že i přes vzdálenost spolu mnohou účastníci edukačního procesu volně komunikovat. Komunikace probíhá pomocí chatu, telefonu nebo videokonferenčního serveru. Méně náročnou verzi nevyžadující trvalé připojení k počítačové / mobilní síti označujeme asynchronní. Komunikace standardně probíhá prostřednictvím elektronické pošty (Zlámalová, 2008, s. 130).

Tato forma studia je pro žáky a pedagogy základních škol novodobou záležitostí. S vyhlášením nouzového stavu a uzavření škol v roce 2020 se stalo prostředí internetu a moderních technologií běžně používanou virtuální „školní třídou“. Učitelé a žáci se museli přizpůsobit a snažili se najít způsob, jakým by nadále výuka mohla probíhat. Pro všechny to byl veliký šok a dá se říct experiment, jak žáci a učitelé budou fungovat on-line.

E-learning nabízí inovativní a kreativní styl on-line výuky s možností zpětné vazby pro studujícího i vyučujícího. Kromě výše zmíněných školních informačních systémů, webových stránky (Třídní stránky) a e-mailové formy komunikace existuje spousta platforem, které jsou spojované s e-learningem a nabízejí využití pro distanční výuku. Mezi nejvíce zmiňované platformy řadíme Moodle, Google Meet, Google Classroom, Google Hangout, Microsoft Teams, Skype, Kahoot, WhatsApp apod. Níže představím pár nejčastěji využívaných programů:

Google Classroom

Platforma Google Classroom známá jako virtuální třída umožňuje školám komunikovat a spolupracovat s žáky prostřednictvím sady nástrojů jako je e-mail, dokumenty, úložiště. Jde o jednoduché shromažďování a předávání poznámek, materiálů, zadávání úkolů s konkrétními časy odevzdávání, hodnocení a známkování prací. Při kombinaci s dalšími produkty od Googlu jako jsou Google Drive, Meet, Docs, Slides, Quiz a další bude spolupráce a komunikace daleko efektivnější (Klímová, 2020).

Microsoft Teams

Pomocí jednoduchých funkcí Microsoft Teams dovoluje pedagogům i studentům vytvářet obsah a sdílet zdroje v Office 365 Education. Tak jako Google Classroom i MC Teams umožňuje shromažďovat konverzace, obsah a zadání úloh na jednom virtuálním místě. Učitelům poskytuje vytvářet živé výukové prostředí, v němž je možnost využívat mnoha funkcí: zadávání úkolů, sdílení obrazovky, Whiteboard, zvednout ruku apod. (Distanční a vzdálená výuka. Microsoft Education, 2015)

Moodle

Vzdělávací platforma Moodle je navržena tak, aby poskytovala studentům a pedagogům kompletní, bezpečný a integrovaný nástroj, který bude podporovat elektronické vzdělávání. Využitím e-learningu v platformě Moodle získáte nástroj na tvorbu kurzů, v nichž je možnost provádět testování studentů, vytváření a odevzdávání úkolů s následným vyhodnocením. Tato platforma podporuje mobilní zařízení a umožňuje učitelům možnost školení. Výhodou je bodové hodnocení. (PC HELP e-learning – Oficiální Moodle Partner, 2017)

České MŠMT v době uzavření škol vydalo Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, ve kterém doporučuje a popisuje cíle používání jednotné komunikační platformy. Cílem jednotné komunikace školy s rodinou je připravit prostředí, v němž bude stačit účastníkům ke spolupráci a komunikaci jeden softwarový nástroj. Pro nastavení jednotné komunikace Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy navrhuje používat školní informační systémy nebo systémy pro zřízení výuky. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020)

Praktická část práce

V praktické části diplomové práce shrnuji výzkumná šetření hlavních a dílčích cílů, výzkumnou otázku, metodologii sběru dat, výzkumný vzorek, techniky a metody pedagogického výzkumu, analýzu dat a celkové vyhodnocení výzkumného šetření se závěrečnými výsledky.

7 Výzkum

Ve svém výzkumu se pokusím zmapovat a shrnout otázku komunikace a spolupráce v době distančního vzdělávání. Toto téma jsem si vybrala, protože je pro všechny učitele novodobým pojetím výuky. Období výuky na dálku nastalo v loňském roce s nástupem koronavirové pandemie a uzavření škol. Pro všechny žáky, rodiče i pedagogy to byl velký zásah. Učitelé museli najít způsob, jak s rodiči a žáky budou komunikovat a spolupracovat na vyučování. Výsledky výzkumu by mohly být inspirativní pro učitele, kteří vyučují distančně.

Výzkum je zaměřen na období od počátku uzavření škol – od 11. března 2020 do odvolání. Ve smíšeném výzkumu jsem použila dotazník, který byl rozeslán 23. února 2021 a rozhovory, na které jsem získala odpovědi také během února 2021. I v této době byla stále většina žáků vzdělávána distančním způsobem.

7.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Výzkumným cílem diplomové práce je zmapovat, jakými způsoby komunikovali a spolupracovali učitelé s rodiči a jejich potomky v různých školách po celé České republice se zaměřením na distanční vzdělávání, tedy v době uzavření škol. Zanalyzovat přínosy, úskalí kooperace a podmínky, které jsou pro spolupráci a komunikaci stěžejní. Klíčovými účastníky jsou právě učitelé, ale i rodiče a žáci, pro které je nouzový stav a aktuální situace uzavřených škol novou dobou. Distanční vzdělávání je pro každého náročné a vyžaduje velké úsilí všech aktérů, zvláště učitelů a rodičů. Od učitelů se může očekávat, že budou respektovat možnosti domácností a budou se snažit žákům práci zlehčovat a přizpůsobovat spolupráci a komunikaci. Na rodičích je, aby žákům vytvořili takové prostředí, jež je v jejich možnostech a umožní jim spojení s učitelem.

Hlavním výzkumným cílem diplomové práce je prozkoumat, jaká úskalí a přínosy vnímali učitelé při komunikaci a spolupráci s rodinami v době distanční výuky. Dále pak zjistit, jak učitelé spolupracovali s žáky v době distanční výuky a jakým způsobem spolupráce probíhala, prostřednictvím jakého kanálu, překážky v komunikaci a spolupráci.

Z výzkumného cíle vyplývají dvě hlavní výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem komunikovali a spolupracovali učitelé 1. stupně základních škol s rodiči a jejich potomky v době distančního vzdělávání?
2. Jaké přínosy můžeme vyzdvihnout a jaká úskalí (překážky) při kooperaci s rodiči a jejich potomky vznikala při distančním vzdělávání?

Další vedlejší výzkumné otázky:

- Jaké podmínky pro spolupráci a komunikaci byly stěžejní v době distančního vzdělávání?

8 Charakteristika výzkumného šetření

8.1 Metodologie sběru dat

Pro vypracování praktické části diplomové práce jsem zvolila metodu smíšeného pedagogického výzkumu, ve kterém se uplatňuje jak kvalitativní přístup, tak kvantitativní. Základní metodou při zpracování dat byl použit dotazník určený pro učitele vyučující na 1. stupni základních škol. Dále doplňující výzkumnou metodou byl polostrukturovaný rozhovor analyzující přínosy a úskalí součinnosti učitelů s rodinami během uzavření škol a distančního vzdělávání.

8.2 Výzkumný vzorek

V první části výzkumu bylo použito dotazníkového šetření, jehož zkoumaným souborem byli náhodně vybraní učitelé 1. stupně základních škol ve všech krajích na území České republiky. Jednalo se o učitele, kteří se podíleli na komunikaci a spolupráci s rodinami v době distančního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že nebyla stanovena přesná kritéria výběru účastníků výzkumu a všechny k němu přiléhající náležitosti, jedná se tedy o můj předvýzkum ohledně situace v České republice. Hluběji se zabývám problematikou v kvalitativním výzkumu.

Prosba o vyplnění dotazníku, jakožto podílení se na výzkumu, proběhla elektronickou formou. Dotazník byl rozeslán e-mailem, jehož obsahem byl odkaz k jeho vyplnění on-line. Byl rozeslán ředitelům náhodně vybraných základních škol v různých krajích České republiky, odkud byly získány kontakty na učitele pracující při vyučování žáků na dálku. Odpovědi nebyly získávány pouze formou prosby ředitelů o rozeslání, ale také mnou oslovanými respondenty k dobrovolné účasti. K vyplnění dotazníku nebyla nastavena žádná vymezení, kromě jediné podmínky, že se dotazníkového šetření smí zúčastnit pouze učitelé, kteří se zapojili do distančního vzdělávání a kooperace s rodiči a žáky na 1. stupni základních škol. K výzkumnému šetření bylo osloveno 341 pedagogů vyučujících žáky distančně ze všech krajů České republiky. I přes velkou prosbu dotazník vyplnilo pouze 198 dotazovaných, z čehož vyplývá, že návratnost byla 58,1 %.

V druhé části výzkumu byl aplikován kvalitativní přístup metodou polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a rodiči, jež se zapojili do distančního vzdělávání. Pro realizaci rozhovoru

jsem se rozhodla formou případové studie toto téma hlouběji prozkoumat a oslovila jsem třídní učitele 1. – 5. tříd, kteří se již účastnili dotazníkového šetření. U nich jsem zjišťovala přínosy a úskalí, která vznikala při součinnosti s rodiči a žáky v době distančního vzdělávání, prostředí, v němž spolupracovali, jak často apod. Jedná se tedy o úhly pohledů, postojů a zkušeností s výukou na dálku.

Před zahájením rozhovorů byli respondenti ujištěni o anonymitě, jež je v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů. Dále byli seznámeni s průběhem a cílem tohoto výzkumu. Po vzájemné domluvě byl dohodnut termín rozhovoru a ten byl následně uskutečněn prostřednictvím elektronického komunikačního kanálu.

8.3 Výzkumné metody a techniky

8.3.1 Dotazník

K získání dat pro mou praktickou část diplomové práce byla použita jedna z metod kvantitativního přístupu – dotazník, je označen jako Příloha 1. Již z názvu je zřejmé, že se pojem spojuje s dotazováním a otázkami. Jedná se o písemný způsob kladení otázek a získávání odpovědí. Dle Gavory (2010, s. 121) jde o nejfrekventovanější metodu zjišťování údajů, která je určena především pro hromadné získávání údajů. Díky tomu je považován za ekonomický výzkumný nástroj – při malé investici času lze získávat velké množství informací.

Otázky, jež jsou pokládány v dotazníku, mohou být trojího druhu, uzavřené, otevřené a škálové. Otázky uzavřené nabízejí předem dané odpovědi, buď ano – ne označované jako dichotomní, nebo položky o více tvrzeních, z nichž má respondent vybrat. Otázky umožňující specifikovat respondentův názor jsou nazývány otevřené. Jako třetí druh Vojtíšek (2012, s. 28) uvádí škálové, kdy má respondent možnost vybrat odpověď na pevně stanovené škále. Dotazníkové dělení otázek podle stupně otevřenosti Gavora (2010, s. 126) rozšiřuje ještě o otázky polouzavřené. Tyto otázky nejprve nabízejí výběr z možností a potom ještě žádají o objasnění či vysvětlení v podobě otázky otevřené.

Dotazník se skládal ze tří částí. Vstupní částí bylo záhlaví, které respondenty seznamovalo s cíli a tématem práce, o záměru, počtu ale i formě dotazníku. V druhé části se objevily relativně krátké a jednoduché otázky, jež umožňovaly pro respondenty rychlejší způsob

odpovídání. Dotazník je tvořen ze 16 otázek, z čehož obsahuje 10 uzavřených, 4 polouzavřené a 2 otevřené, formulované tak, aby velká část odpovědí směřovala k naplnění daných cílů výzkumu. Na konci nechybělo poděkování respondentovi za jeho ochotu a spolupráci na dotazníkovém šetření.

8.3.2 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor, též rozhovor pomocí návodu, je metoda kvalitativního výzkumu. Hendl (2016, s. 178) jej popisuje jako návod představující seznam otázek nebo témat nutných v rámci rozhovoru probrat. Vedení rozhovoru je volnějšího charakteru, tazatel si smí vybrat, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace od respondenta. Polostrukturovaný rozhovor je přizpůsobivý i ve formulaci otázek podle situace a současně umožňuje provést rozhovory s několika lidmi a ulehčuje jejich srovnání. Pomáhá udržet zaměření rozhovorů, ale zároveň umožňuje respondentům větší prostor k vyjadřování vlastních zkušeností, pohledů, postojů a názorů na dané téma.

Pro získání dat bylo uskutečněno 5 rozhovorů s třídními učiteli základních škol, kteří se podíleli na komunikaci a spolupráci s rodiči a žáky v době distančního vzdělávání. Učitelé, jež se podíleli na mém výzkumu a ochotně odpovídali na otázky, byli z různých škol různých krajů České republiky. Zastoupili čtyři kraje, a to Středočeský kraj, Hlavní město Praha, Moravskoslezský a Jihomoravský kraj. Zvolení respondenti byli vybráni na základě známosti a dlouhodobých vztahů, také z důvodu zkušenosti s distančním vzděláváním.

Rozhovory do výzkumu byly zahrnuty z důvodu získání informací o přínosech a úskalích v kooperaci při distančním vzdělávání žáků a stěžejních podmínkách pro distanční vzdělávání. Před zahájením rozhovorů respondenti byli seznámeni s cílem, průběhem a záměrem výzkumného šetření. Proběhlo i obeznámení respondentů o anonymitě a následném požadavku o vyjádření souhlasu o nahrávání rozhovoru. Vzhledem k pandemické situaci rozhovory proběhly prostřednictvím komunikačních kanálů – mobilní telefon nebo platforma Google Meet.

Polostrukturovaný rozhovor obsahoval 11 níže uvedených otázek vztahujících se k tématu mé diplomové práce. Otázky pokládané vybraným respondentům směřují k cíli výzkumu, zjišťují komunikaci a spolupráci učitele s rodinami na 1. stupni ZŠ v době pandemie.

Otázky objevující se v rozhovorech:

1. Jaký způsob komunikace Vám, jako učiteli při distančním vzdělávání vyhovoval nejvíce a proč?
2. Jaké jste zaznamenal/a přínosy vyučování v době distanční výuky?
3. Co bylo nejobtížnější v komunikaci s rodiči, resp. s žáky v době distančního vzdělávání?
4. Je podle Vašeho názoru škola, na které učíte, připravena na distanční vzdělávání žáků?
5. V čem pro Vás vyučování během distanční výuky je/bylo náročné?
6. Kolik času průměrně denně / týdně jste věnoval/a distanční výuce žáků? Přišlo Vám to dostačující? (Má otázka směřuje k délce trvání výukové jednotky v on-line režimu.)
7. Kolik času jste věnoval/a přípravě na distanční on-line výuku? Lišila se délka od přípravy na vyučovací jednotku v běžném režimu?
8. Jaké platformy jste využíval/a pro on-line výuku žáků?
9. Jakou délku vyučovací jednotky skrze on-line platformu při distančním vzdělávání považujete za adekvátní oproti běžné délce vyučovací jednotky?
10. S jakými jste se setkal/a případnými bariérami, které narušovaly komunikaci a spolupráci při distančním vzdělávání?
11. Dokázal/a byste popsat konkrétní podmínky, které byly pro distanční vzdělávání stěžejní?

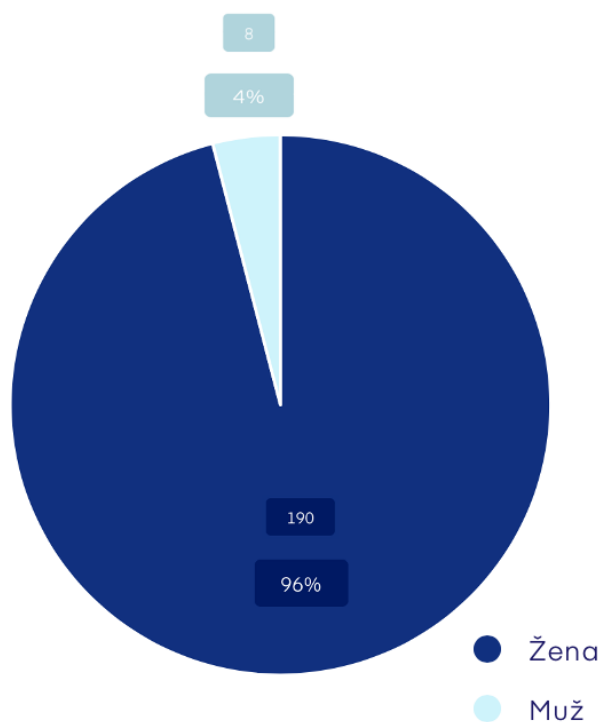
9 Výsledky získaných dat dotazníkového šetření

Tato kapitola obsahuje analýzu a vyhodnocení výsledků jednotlivých otázek dotazníkového šetření. Z důvodu přehlednosti, lepší orientace a názornosti, jsem data, která byla sesbírána, vyhodnotila kvantitativně za pomoci statistické metody. Data jsou dále zpracovávána pomocí sloupcových a koláčových grafů.

Analýza jednotlivých otázek

1. Jaké je vaše pohlaví a věk?
2. V jakém kraji působíte?
3. Jak dlouho působíte v pedagogickém oboru?
4. V jakém ročníku jste působil/a při distančním vzdělávání?
5. Jaký způsob komunikace jako třídní učitel/ka při běžné prezenční výuce využíváte s rodinou nejčastěji?
6. Jaký způsob komunikace s rodiči Vám jako učiteli při distančním vzdělávání vyhovoval/vyhovuje nejvíce a z jakého důvodu?
7. Jaký způsob komunikace s žáky Vám jako učiteli při distančním vzdělávání vyhovuje/vyhovoval nejvíce a proč?
8. Jak častá byla potřeba komunikace s rodinou v době distančního vzdělávání?
9. Z jakého důvodu jste nejčastěji s rodinou (rodiči a žáky) komunikoval/a?
10. Skrze jaké platformy jste v době distanční výuky spolupracoval/a s žáky nejvíce?
11. Jakým způsobem jste komunikoval/a a zapojoval/a žáky, kteří neměli možnost on-line připojení?
12. Existují mezi Vámi a rodinou bariéry, které narušovaly komunikaci a spolupráci při distančním vzdělávání? V případě, že jste odpověděl/a ano, pokuste se zapsat jaké.
13. Byli rodiče ochotní, v případě potíží, s Vámi spolupracovat a komunikovat?
14. Absolvoval/a jste nějaká doškolení ohledně komunikace a spolupráce s žáky při distančním vzdělávání? Pokud ano, uveďte konkrétně jaké.
15. Kolik času jste průměrně denně / týdně věnoval/a distanční synchronní výuce žáků?
16. Jaké formy a činnosti jste při distanční výuce u většiny žáků uplatňoval/a?

1. Jaké je vaše pohlaví a věk?



Graf 1: Pohlaví respondentů

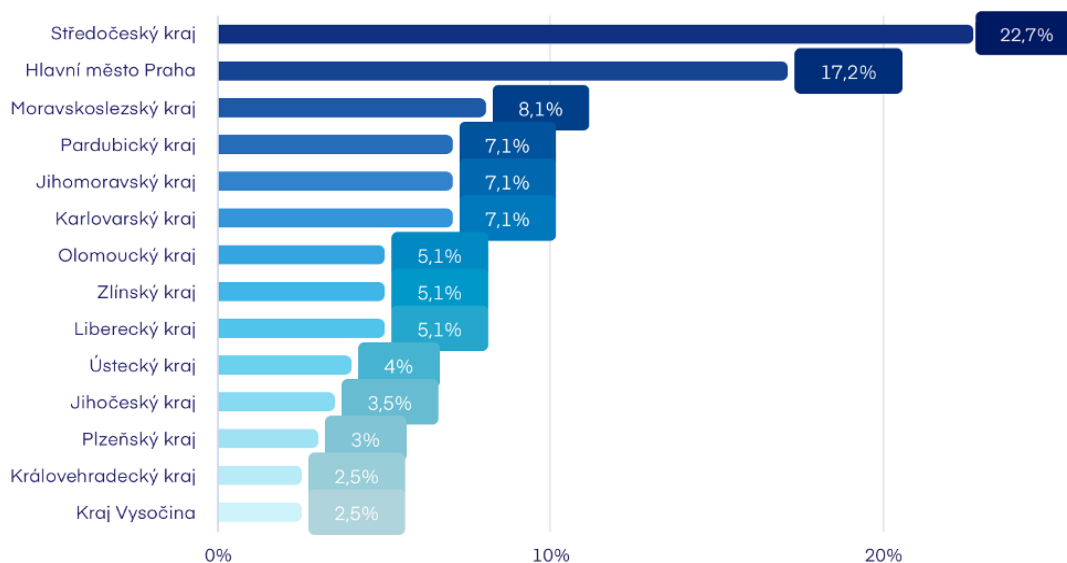
První otázka zjišťovala obecné informace o respondentech. Na dotazníkovém šetření se podílelo 198 respondentům, to odpovídá 100 %. Z toho 190 (96 %) respondentů bylo ženského pohlaví, zbylých 8 (4 %) dotazovaných bylo pohlaví mužského. Z čehož vyplývá, že se tohoto dotazníkového šetření zúčastnily převážně ženy. Je tomu tak proto, že ženské pohlaví je v tomto povolání více zastoupeno.

Věkové kategorie	Procentuální počet	Číselný počet
20–29 let	17,2 %	34
30–39 let	16,7 %	33
40–49 let	25,8 %	51
50–59 let	35,4 %	70
60–69 let	3,0 %	6
70 a více let	0,5 %	1
věk neuveden	1,5 %	3

Tabulka 2: Věková kategorie

Co se týče věkové kategorie respondentů, tak většina dotazovaných byla ve věkové kategorii 50–59 let. Učitelů majících zkušenost s distančním vzděláváním, jež se zúčastnili dotazníkového šetření, je přesně 35,4 %, to odpovídá 70 respondentům. Druhou nejobsazenější věkovou kategorií je skupina učitelů ve věku 40–49 let. Do této kategorie spadá 51 respondentů ze všech zúčastněných. Můžeme si povšimnout, že v České republice je stále dost pedagogů vyššího věku. Většina učitelů v této věkové kategorii je s dlouholetou praxí. Předpokládám, že tito učitelé po dostudování nastoupili do oboru školství, v němž setrvávají doposud. Dalo by se říct, že je to jejich životní povolání. Další početnější skupinou byla kategorie ve věku 20–29 let a pouze o jednoho respondenta méně v kategorii 30–39 let, celkem v těchto kategoriích se zúčastnilo 67 pedagogů. I přestože pedagogové vyššího věku mají stále velké zastoupení v pedagogickém oboru, tak je dobrým zjištěním celkový počet respondentů mladšího věku. Můžeme vidět, že zastoupení mladší věkové kategorie je výrazně nižší, i tak je ale dobrým zjištěním, že i dnešní generace jeví nepatrný zájem. Tři respondenty nebylo možné zařadit do žádné z kategorií, protože svůj věk neuvedli.

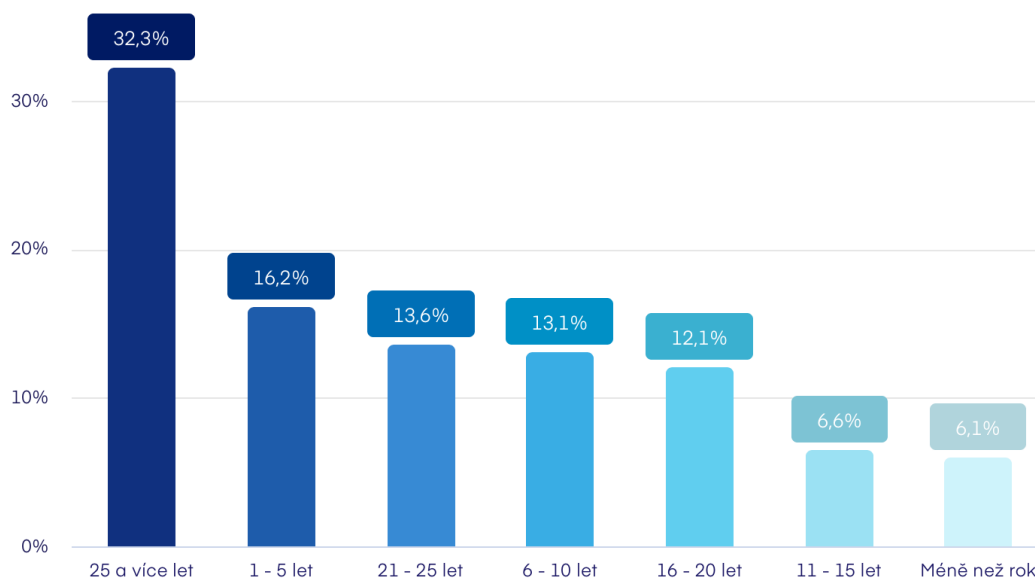
2. V jakém kraji působíte?



Graf 2: Působíště respondentů

Aby data byla co nejvíce relevantní, byla komunikace a spolupráce s rodinami v době distančního vzdělávání ve výzkumném šetření zkoumaná po celé České republice. Dotazník byl zodpovězen ve všech krajích České republiky. Největší zastoupení respondentů bylo ze Středočeského kraje, kde jej vyplnilo 45 respondentů, to odpovídá 22,7 %. Druhým nejvíce zastoupeným krajem je Praha. Dotazovaných pedagogů, jež se zúčastnili dotazníkového šetření, bylo přesně 34 (17,2 %), což je o 11 respondentů méně než ve Středočeském kraji. Do těchto krajů bylo také rozesláno nejvíce proseb o vyplnění dotazníku. Takto vysokou návratnost z těchto krajů příkládám k tomu, že ve Středočeském kraji mám nejvíce známých kontaktů. A díky dobrým kontaktům v základních školách v Praze, především fakultních, je Praha hned za ním. Třetím nejvíce zastoupeným krajem, ale až o polovinu méně než druhý kraj, je Moravskoslezský kraj, v němž na výzkumu spolupracovalo 16 (8,1 %) respondentů. O jedno procento respondentů méně, tudíž 7,1 %, se podílelo v Pardubickém kraji, Jihomoravském kraji a Karlovarském kraji. I přestože byl dotazník poslán téměř stejně ve všech ostatních krajích než ve Středočeském a kraji Praha, tak návratnost z kraje Vysočina byla pouze 2,5 %, což odpovídá 5 respondentům. Pozitivní ale je, že v dotazníkovém šetření byly zastoupeny úplně všechny kraje České republiky, alespoň 5 respondenty.

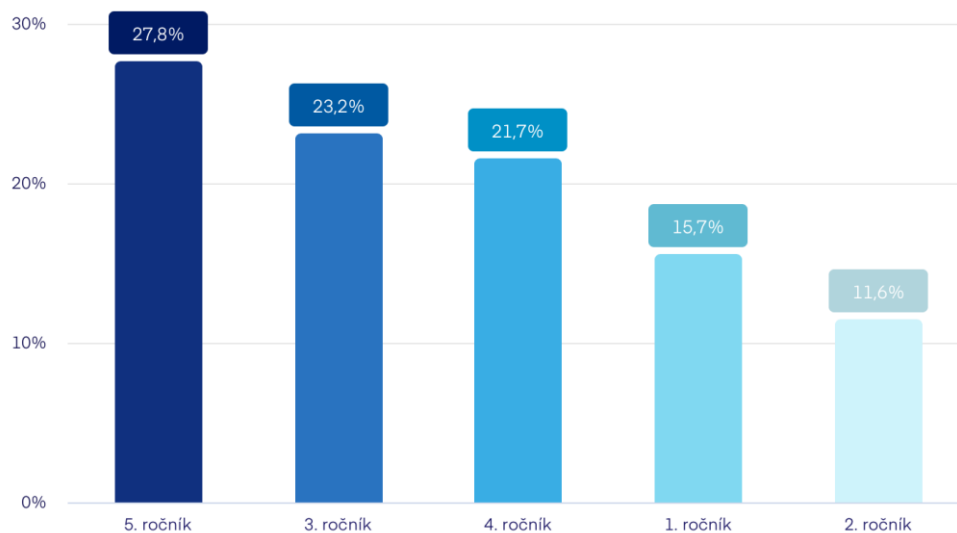
3. Jak dlouho působíte v pedagogickém oboru?



Graf 3: Délka praxe v oboru

Vzhledem k nejvíce zastoupené věkové kategorii 50–59 let, se odvíjí i délka pedagogické praxe. Tudiž z výše uvedeného grafu 3 můžeme pozorovat, že nejvyšší zastoupení ve výzkumném šetření prostřednictvím dotazníkové metody měli pedagogové působící v pedagogickém oboru 25 a více let. Zajímavým výsledkem je, že druhou nejvíce zastoupenou skupinou jsou učitelé s pedagogickou praxí 1–5 let, což by odpovídalo spíše věkové kategorii mladšího věku, jež ale měla zastoupení značně nižší. O necelé 3 % by odpovídala vyšší věkové skupině učitelů pedagogická praxe 21–25 let. Tím bylo 13,6 %, což odpovídá počtu 27 respondentů.

4. V jakém ročníku jste působil/a při distančním vzdělávání?

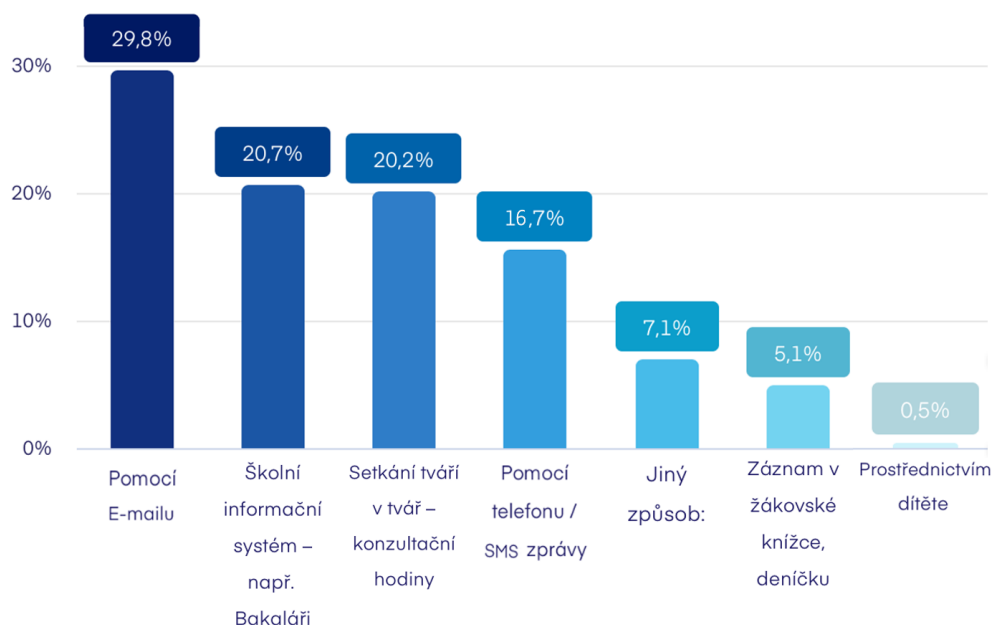


Graf 4: Respondentova třída

Z grafu 4 vyplývá, že dotazníkového šetření se zúčastnilo nejvíce pedagogů působících v 5. ročníku, a to 55 (27,8 %) respondentů, což je téměř jedna třetina. Druhým a vzápětí třetím nejvíce zastoupeným ročníkem je 4. ročník (23,2 %) a 3. ročník (21,7 %). Pedagogů z prvního ročníku, kteří se podíleli se svými odpověďmi se účastnilo 31, tj. 15,7 %. Nejméně se však zúčastnili učitelé vyučující ve 2. ročníku.

Je možné, že učitelé prvních a druhých ročníků nepřikládali důležitost vyplnění tohoto dotazníkového šetření, protože žáci prvního a druhého ročníku se vzdělávali distanční formou kratší dobu než ostatní vyšší ročníky.

5. Jaký způsob komunikace jako třídní učitel/ka při běžné prezenční výuce využíváte s rodinou nejčastěji?

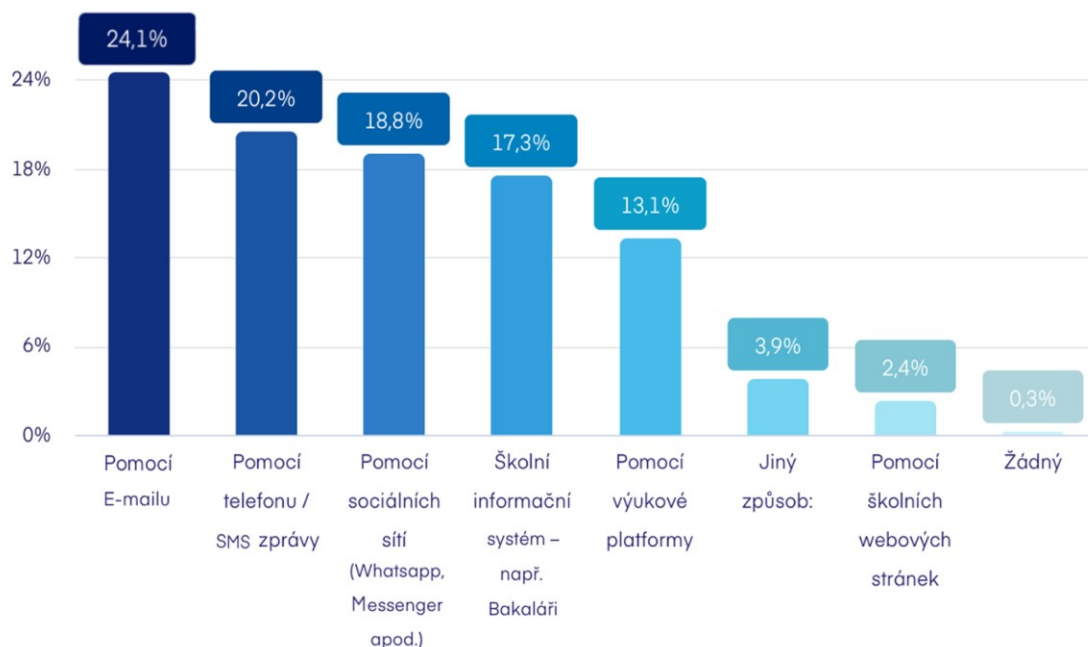


Graf 5: Způsob komunikace v prezenční výuce: vztah učitel – rodič

Tato otázka se zabývala tím, jakým způsobem nejčastěji probíhá komunikace mezi učitelem a rodinou v běžném prezenčním režimu. Jak je patrné z grafu 5, nejvíce učitelé s rodinou komunikují prostřednictvím e-mailu. Tuto odpověď zvolilo 29,8 % respondentů, to odpovídá počtu 59. O necelých 9 % méně učitelé využívají jako způsob komunikace školní informační systémy 20,7 % (41 respondentů). Převahu e-mailové formy komunikace přikládám tomu, že většina škol používá školní informační systémy až od vyšších ročníků. Rodiče a učitelé jsou tak zvyklí si předávat informace prostřednictvím e-mailu a přechod na školní systémy je pro ně změna, na kterou si musí postupně přivyknout. Hned vzápětí s 20,5 % (40 respondentů) je častým využívaným způsobem komunikace v běžném prezenčním režimu setkávání tváří v tvář. Překvapujícím způsobem komunikace je používání mobilního telefonu, hovory či SMS zprávy, jež se přiklání 31 respondentů (16,7 %). Toto je pro mě velice zajímavé zjištění, předpokládala jsem, že učitelé ve většině případech své telefonní číslo poskytují neradi a vyšší počet odpovědí jsem neočekávala. Ukázalo se, že i záznam

v žákovské knížce či deníčku (5,1 %) je stále používanou formou i když ne tak častou. Ve většině případů tento způsob komunikace s rodinou preferují učitelé starší generace. Ostatní pedagogové (7,1 %) uváděli jiné způsoby komunikace. Objevoval se způsob skrze sociální síť, platformy Microsoft Teams nebo kombinace výše zmíněných.

6. Jaký způsob komunikace s rodiči Vám jako učiteli při distančním vzdělávání vyhovuje/vyhovoval nejvíce a z jakého důvodu?



Graf 6: Způsob komunikace v distanční výuce: vztah učitel – rodič

Zatímco předchozí otázka se zabývala nejčastější formou komunikace při běžném prezenčním režimu mezi učitelem a rodinou, tato otázka byla zaměřena na nejčastější formu komunikace při vzdělávacím režimu distančním. Z výše uvedeného grafu vyplývá, že zúčastnění nejraději komunikují prostřednictvím e-mailu. Dle dat z předešlé otázky se ukázalo, že učitelé v prezenčním vzdělávání žáků také nejvíce komunikují prostřednictvím e-mailu. Můžeme tedy říct, že komunikace při distančním vzdělávání, jak znázorňuje výše uvedený graf 6, se v porovnání neliší. Distanční výuka neměla vliv na změnu komunikace pomocí e-mailu. V čem je ale procentuálně zaznamenaná změna, je ve způsobu komunikace skrze telefon a SMS zprávy, jež se dostaly na přední stupnici. Komunikaci pomocí telefonu a SMS zprávy zvolilo 68 respondentů, tj. 20,2 %. V prezenčním režimu tuto komunikaci preferuje pouze necelých 17 %. Další častěji používanou formou komunikace jsou sociální sítě, které mají své zastoupení v 18,8 %. Do pozadí se oproti prezenční výuce dostala

komunikace přes školní informační systémy. Učitelé, kteří ve své odpovědi zvolili jiný způsob, tak preferují kombinaci uvedených způsobů komunikace.

Polootevřená otázka obsahovala doplnění, které nás má obeznámit, z jakého důvodu jim daný způsob komunikace vyhovuje nejvíce.

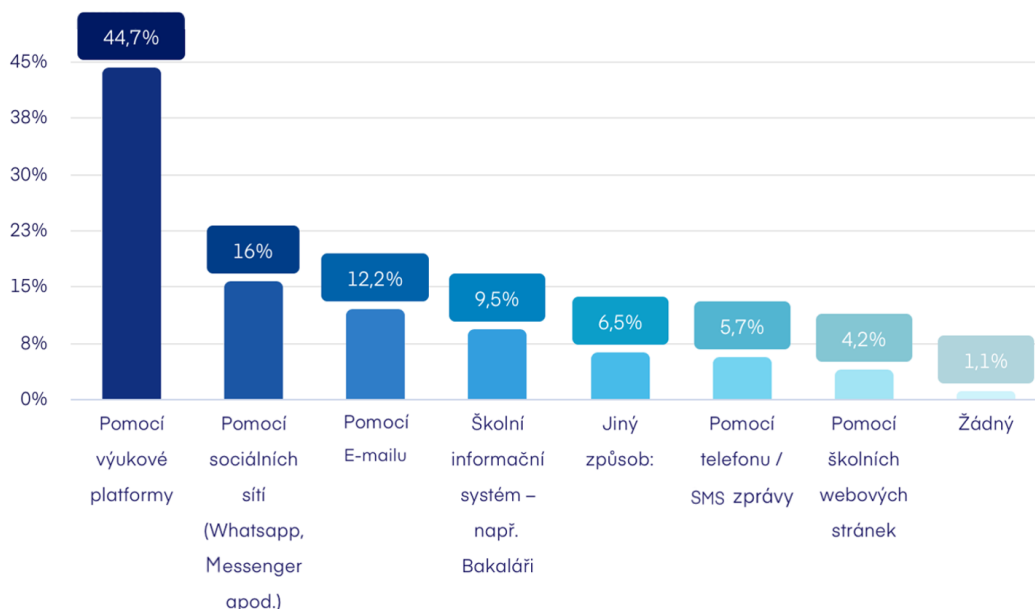
Respondenti preferující komunikaci přes e-mail uváděli jako hlavní důvod jednoduchost, rychlost, zvyklost, stručnost, informovanost více lidí naráz. Mohou si svou odpověď v klidu rozmyslet, a také, protože je odpověď zaznamenána. Objevil se i důvod zpětné vazby o přečtení, tj. potvrzení.

Pedagogové preferující komunikaci skrze telefon a SMS zprávy se se svými důvody shodovali s respondenty, kteří preferovali e-mailovou formu, a to v rychlosti sdělení a okamžité odpovědi. Pádným důvodem byl i „osobní kontakt z ucha do ucha“, jenž nahrazoval osobní setkání tvář v tvář. Podobné důvody udávali i respondenti, kteří zvolili možnost komunikace na sociálních sítích.

Školní informační systémy pro komunikaci s rodiči používali respondenti v případech nařízení školou. Systém je přehledný, srozumitelný a shromažďuje informace na jednom místě.

Při distanční výuce není možnost osobního setkání tváří v tvář s rodiči. Nekonají se třídní schůzky, konzultace, rodiče a učitelé se vůbec nesetkávají, proto pedagogové preferovali internetové platformy, díky nimž se mohli s rodiči vidět alespoň přes kameru se všemi najednou.

7. Jaký způsob komunikace s žáky Vám jako učiteli při distančním vzdělávání vyhovuje/vyhovoval nejvíce a proč?

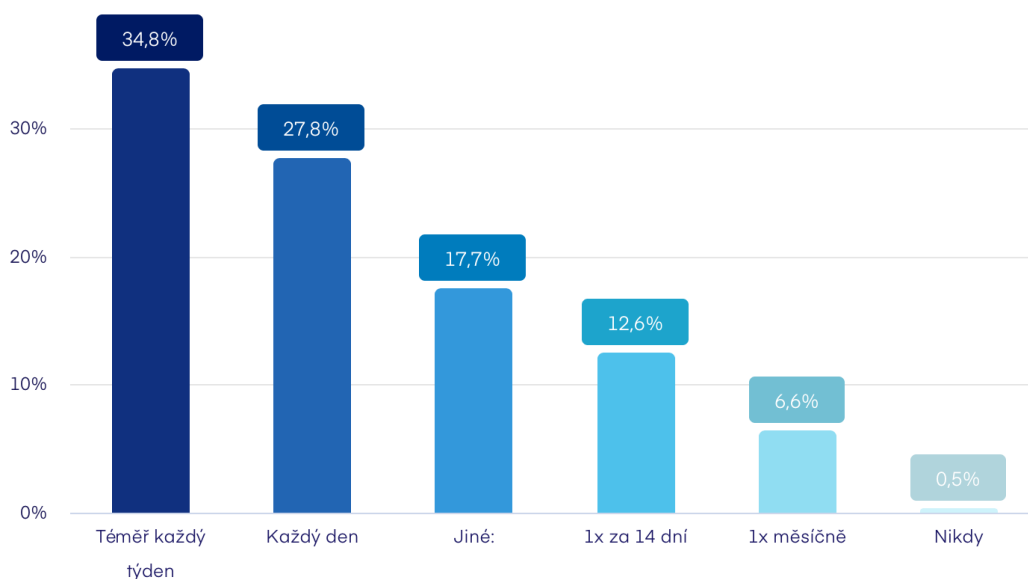


Graf 7: Způsob komunikace v distanční výuce: vztah učitel – žák

Zásadní otázkou tohoto dotazníku byl způsob komunikace ve vztahu učitel – žák. Učitelé se během celosvětové pandemie snažili komunikovat a spolupracovat s žáky nadále. Ve vzdělávání žáků byli vystaveni několika překážkám, ale přesto se všichni učitelé postavili situaci čelem a s žáky komunikovali ve svých silách a možnostech. Ve většině případů tj. 44,7 % (117) respondentů zvolilo způsob komunikace prostřednictvím platformy. Výukové platformy, tak jak je popsáno v teoretické části, poskytují učitelům a žákům, dalo by se říct, virtuální třídy. V těchto on-line třídách mohou být učitelé v bezprostředním kontaktu s žáky a vzdělávat se. Sociální sítě, jako jsou například WhatsApp, Messenger apod., jsou výrazně méně využívanými způsoby pro komunikaci s žáky. Takovou možnost využívalo pouhých 40 (16 %) účinkujících. Pouze e-mailovou formou komunikovalo se svými žáky 12,2 % pedagogů. Pokud se zaměříme na výběr způsobů komunikace a zaměříme se na nejméně zastoupenou skupinu, tak si povšimneme, že tři (1,1 %) pedagogové se svými žáky nekomunikovali žádným způsobem. Učitelé s výběrem jiného způsobu komunikace uváděli konzultace ve škole, dokonce osobní setkání skrze návštěvu domácnosti.

I v tomto případě zvolenou odpověď respondenti více konkretizovali a více objasňovali. V případě volby nejvíce vyhovující komunikace pomocí výukové platformy se učitelé vyjadřovali tak, že tato volba jim vyhovuje nejvíce z důvodů přehlednosti, shromáždění informací, možnosti odevzdávání úkolů, hodnocení, ale především vizuálního kontaktu se všemi žáky přes videohovory. Platformy jim nejvíce umožňovaly vzdělávání přiblížit běžné prezenční výuce. Také se objevovaly důvody z nařízení a sjednocení celé školy. U těch pedagogů volící jiné možnosti než výukové platformy se občasně objevoval stejný důvod, ale spíše se vyskytovala odpověď, že toto byla jediná možnost, kterou žáci zvládali a přijali. Pedagogové působící v prvních a druhých ročnících uváděli e-mailovou formu, školní informační systémy nebo komunikaci skrze telefon, protože komunikovali spíše s rodiči než s žáky. Můžeme říct, že každá zastoupená skupina pedagogů se shodla, že jim jejich způsob komunikace vyhovuje nejvíce z důvodu rychlosti, srozumitelnosti, nejjednoduššího způsobu.

8. Jak častá byla potřeba komunikace s rodinou v době distančního vzdělávání?



Graf 8: Potřeba komunikace v době distančního vzdělávání

Významnou roli při spolupráci a komunikaci ve vztahu učitele a rodiny hraje informovanost. Pokud jsou obě strany ve vzájemném kontaktu, přispívá to k lepšímu uspokojení potřeb všech účastníků. Tyto potřeby v době distančního vzdělávání byly téměř každodenní. V otázce zjišťující frekvenci komunikace 34,8 %, tj. 69 respondentů s rodinou komunikovalo téměř každý týden. Potřebu každodenní komunikace uvedlo o celých 7 % méně respondentů, to odpovídá počtu 55. V tomto případě můžeme považovat potřebu komunikace za velice frekventovanou. Pouhých 0,5 %, tedy jeden respondent neměl žádnou potřebu komunikace s rodiči. Nejen při prezenční výuce žáků, ale i v době distančního vzdělávání učitelé s rodiči komunikovali dle potřeb, individuálně, v případě výskytu problémů či kvůli hromadnému sdělení.

9. Z jakého důvodu jste nejčastěji s rodinou (rodiči a žáky) komunikoval/a?

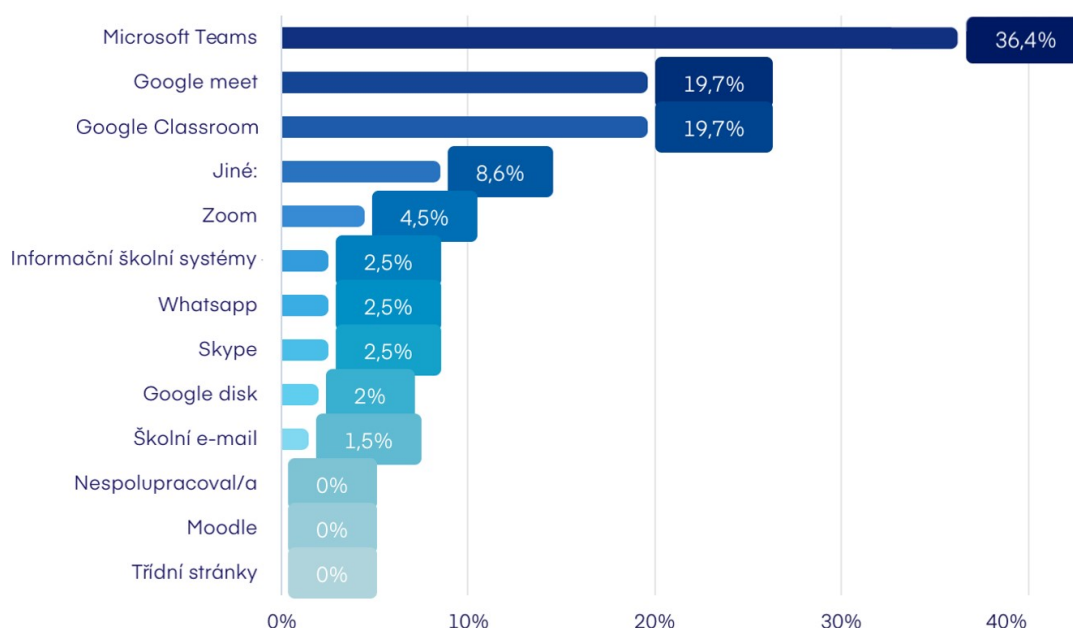
Respondenti měli možnost na tuto otázku svou odpověď více rozvést, protože v dotazníkovém šetření byla položena otevřená otázka. Dle odpovědí respondentů lze informace seskupit do menších skupin, protože výpovědi se často shodovaly. První nejvíce obsazenou skupinou byli učitelé, kteří uváděli, že nejčastěji s rodiči komunikovali kvůli úkolům. V době distanční výuky byla velká potřeba kooperace s žáky nebo s rodiči. Protože učitelé nadále vzdělávali své žáky, tak jim také zadávali úkoly a následně opravovali. V některých případech ale docházelo k neplnění úkolů ze strany žáků, proto učitelé v častém případě kontaktovali rodiče o jejich neplnění a vůbec celkovém neplnění povinností. Co se týče zadávání úkolů, učitelé zjišťovali, zda žáci danému zadání rozumí.

Protože situace je velice náročná, mnohdy učitelé kontaktovali žáky a snažili se zjistit situaci, zda žáci veškerému probranému učivu rozumí, práci zvládají a v nemalém počtu látku individuálně vysvětlovali, nabízeli jim pomoc a snažili se být jim podporou. Šlo tedy i o prostředek zpětné vazby. Mohlo by se jednat o další podnět zkoumání, jak učitelé poskytovali zpětnou vazbu žákům.

Pokud se jednalo o on-line výuku, pedagogové byli s rodiči v kontaktu v případě nečinnosti žáka a v nemalém počtu i z důvodu neobjasněné absence. Učitelé po rodičích vyžadovali omluvenky z výuky. Také z důvodu vyrušování on-line výuky jiným sourozencem nebo právě i rodičem.

Ze získaných dat vyplývá, že pedagogové byli s rodiči v častém kontaktu v případě vyskytujících se problémů při připojení a technických problémech. Dále pedagogové kontaktovali rodiče z důvodu toho, aby rodinu informovali o aktuálním dění. Převážně o organizačních záležitostech, denní informace o probraném učivu, zhoršení průměru a různých změnách v rozvrhu či změny MŠMT. Kontaktování probíhalo v případě potřeby. S ostatními rodiči, u kterých nebyla potřeba kontaktu tak častá, je i tak učitelé alespoň 1x za měsíc kontaktovali. Učitelé svou roli převzali naplno a snažili se v této těžké době podporovat rodiče a ujišťovat je, že v tom nejsou sami. Poskytovali osobní on-line konzultace, při kterých vyslyšali názory, problémy i postřehy rodičů. Dávali jim prostor i na otázky, anebo byli pouze podporou sociálního kontaktu. Komunikace o tom, jak se mají probíhala i s žáky.

10. Skrze jaké platformy jste v době distanční výuky spolupracoval/a s žáky nejvíce?



Graf 9: Výukové platformy

Platformem, které se přizpůsobily výuce na dálku je celkem velké množství. Učitelé měli tedy možnost výběru z mnoha prostředků. Přesto k výuce na dálku využívali nejvíce Microsoft Teams, konkrétně tuto variantu zvolilo 72 dotazujících, respektive 36,4 %. Pomocí Google Meet a Google Classroom vzdělávalo své žáky 39 pedagogů v obou případech. Pokud bychom tuto platformu sloučili a respondenty sečetli, dostali bychom číslo 78, což by se přiblížilo počtu pedagogů, kteří zvolili variantu Microsoft Teams. A můžeme tedy říct, že většinová část pedagogů se rozdělila na dvě skupiny. Mezi méně využívané platformy se řadí Google disk, Skype, WhatsApp, školní informační systém a Zoom. Respondenti, kteří zvolili možnost jiná, uváděli stránky Webex a WebMeeting. Z tabulky 2, která zobrazuje věkové kategorie respondentů vidíme, že jeden respondent je ve věkové kategorii 70 a více let. Tato respondentka zvolila možnost jiná a uvedla, že žáky vzdělává při osobních domluvených schůzkách.

11. Jakým způsobem jste komunikoval/a a zapojoval/a žáky, kteří neměli možnost on-line připojení?

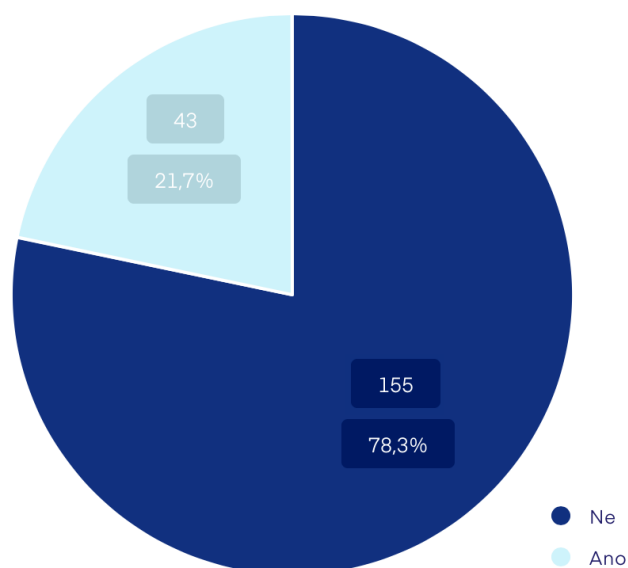
Otázka, jež byla položena respondentům, se zabývala způsobem komunikace a zapojování žáků do vzdělávání během distanční výuky. Nutno podotknout, že se zaměřujeme na žáky bez možnosti on-line připojení.

Data, která byla získána z odpovědí zúčastněných respondentů jsou z mého pohledu uspokojivá. Bylo zjištěno, že všichni žáci byli vždy zapojeni do vzdělávání, ať už on-line nebo off-line způsobem. Ve většině případů tj. 99 respondentů ze 198, tedy přesně polovina učitelů uvedla, že všichni žáci měli možnost on-line připojení. V těchto pozitivních odpovědích pedagogové uváděli, že pokud žák tuto možnost neměl, tak škola zařídila, aby on-line vzdělávání bylo umožněno všem dětem. Zapůjčením různých technických zařízení.

Co se týče žáků, v uvedených odpovědích se vždy jednalo o jednoho nebo pouze dva žáky, jimž škola takovou možnost nezajistila, a učitelé je i přes to museli do vzdělávání zapojovat, využívali off-line formu distančního vzdělávání. Žáky zapojovali do vzdělávání tak, že jim zadávali práci na doma. Učitelé posílali úkoly prostřednictvím e-mailu, který samozřejmě patřil rodičům. Ke zprostředkování úkolů nepoužívali pouze e-maily rodičů, ale také využívání mobilního telefonu a jeho funkce telefonování, SMS zprávy či využívali aplikaci WhatsApp. Nesmíme zapomenout, že i v těchto případech se využívaly školní informační systémy, přes které byly úkoly zadávány k samostatnému vypracovávání. Pro tyto žáky to bylo spíše domácí vzdělávání a rodiče museli z části nahradit roli učitele.

V jistých okolnostech si tito žáci různé materiály a pracovní listy vyzvedávali na vrátnici (ve vestibulu) školy, tak jak se zmínila jedna respondentka: *„Žáci, kteří neměli možnost se připojit na on-line výuku, si chodili vždy první den v týdnu pro pracovní listy a doplňující úkoly do školy. Poté vypracované úkoly nosili ve středu a v pátek do školy, kde jsem si je převzala. Když bylo potřeba, poskytovala jsem konzultace, kde jsem s žákem/y probrala, co jsem s ostatními dělala na on-line výuce.“* Její odpověď byla v souladu s několika dalšími respondenty. Vyzvedávání úkolů ve škole a osobní konzultace poskytovalo přibližně 16 % učitelů. Žáci docházeli do školy a učitelé jim poskytovali individuální výuku jeden na jednoho.

12. Existují mezi Vámi a rodinou bariéry, které narušovaly komunikaci a spolupráci při distančním vzdělávání? V případě, že jste odpověděl/a ano, pokuste se zapsat jaké.



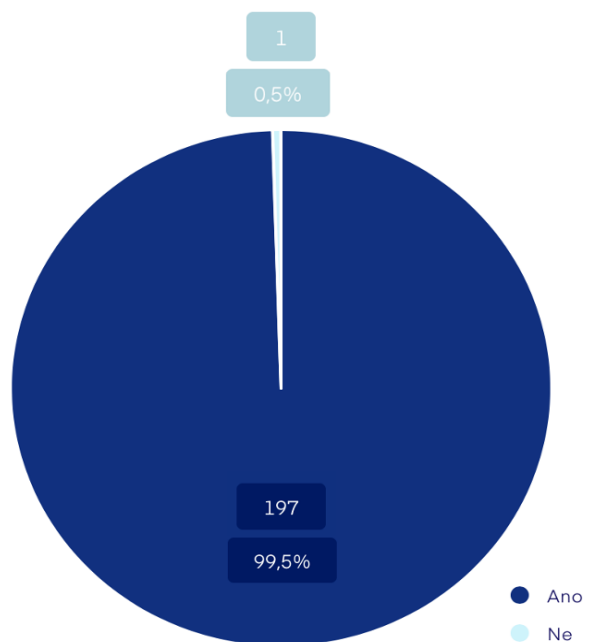
Graf 10: Bariéry narušující komunikaci a spolupráci při distančním vzdělávání

Velice pozitivním zjištěním bylo, že při distančním vzdělávání žáků většinová část pedagogů neshledala žádné bariéry narušující komunikaci a spolupráci. Vyjádřilo se tak 155 respondentů ze 198 zúčastněných. Procentuálně tento počet odpovídá 78,3 %. Zbýlých 43 (21,7 %) pedagogů na bariéry narazily.

Z mnoha uvedených výpovědí podotázky plyne, že nejčastější bariérou jsou aspekty spolupráce s rodiči. Ve většině případech pedagogové uváděli rodiče problémové. Rodiče se nesnažili pochopit nastavení procesu distanční výuky a hledali důvody, proč není možné spolupracovat a zapojovat své dítě do výuky. Odmítali plnit různé úkoly, vyjadřovali velký nezájem o výuku a orientaci ve výukových platformách, v některých případech i nezájem o svého potomka. Rodiče jsou velice nepřizpůsobiví, odmítaví, nespolehliví, nedůslední a velice nepříjemní. Při distančním vzdělávání nastal problém u rozvedených rodin, kdy jeden z rodičů výuku odmítal. Rodina je dle literatury, zjištění a vyvození z 2. kapitoly Rodina a přímo podkapitola 2.1.4, povinna dítě podporovat ve vzdělávání. Tomu tak ale při

distančním vzdělávání nebylo. Rodiče často dítě vyrušovali napovídáním, sledováním televize v pozadí a jinými rušivými elementy. Špatné připojení či nedostatek technického vybavení rodiny jsou také bariérami narušujícími komunikaci při distanční formě vzdělávání.

13. Byli rodiče ochotní, v případě potíží, s Vámi spolupracovat a komunikovat?

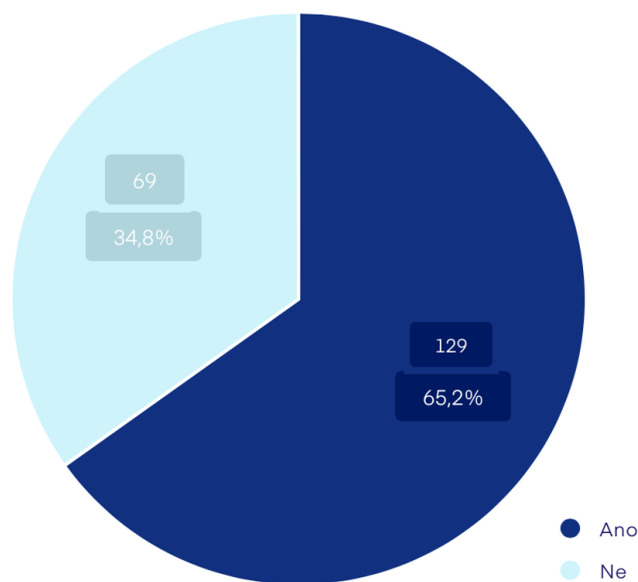


Graf 11: Ochota spolupráce a komunikace

Velice uspokojující zjištění je výsledek tohoto grafu 11. Můžeme vidět, že v případě potíží byli rodiče ochotni komunikovat a spolupracovat s učiteli. Pouze jeden respondent uvedl jako svoji odpověď negativní. Z toho můžeme vyvodit, že se rodiče snažili naslouchat a pomoci vyřešit problém co se výskytu týče.

Pokud se ale poohlédneme na výše analyzovanou otázku bariér vyskytujících se jako překážka v komunikaci, tak ve většině případů byli nespolupracující, problémoví rodiče. Nad touto otázkou jsem se tedy pozastavila a snažila jsem se přijít na to, z jakého důvodu v této otázce vyvstal tak moc odlišný výsledek. Po svém uvážení jsem vyvodila závěr, že zde mohli učitelé uvádět rodiče, kteří spolupracovali v případě technických potíží. Také odlišné výsledky mohla způsobit mnou špatně položená otázka.

14. Absolvoval/a jste nějaká doškolování ohledně komunikace a spolupráce s žáky při distančním vzdělávání? Pokud ano, uveďte konkrétně jaké.



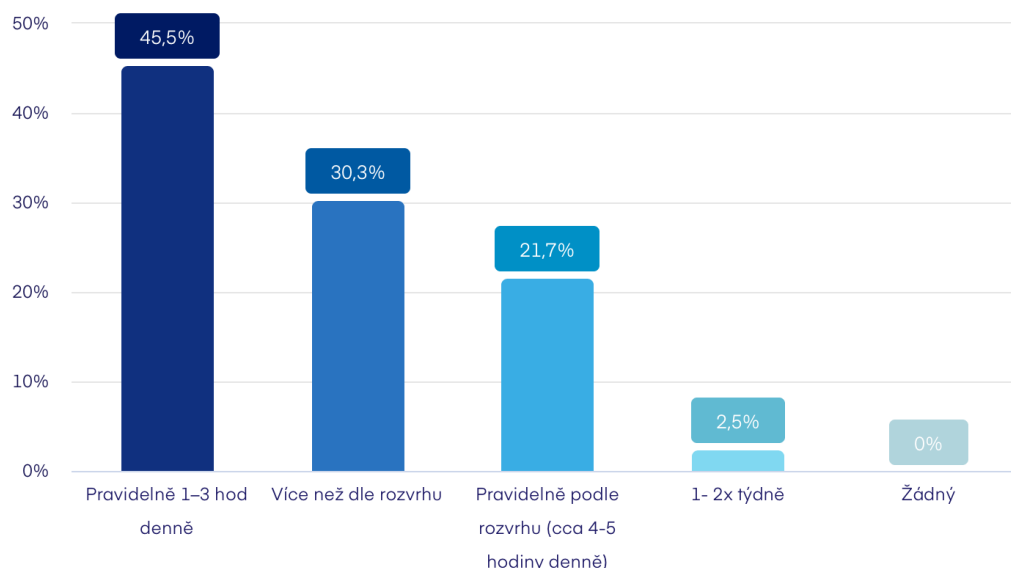
Graf 12: Doškolování pedagogů ZŠ

Pedagogové již prošli jistým proškolením je nadpoloviční většina. Kladně odpovědělo 65,2 %, to odpovídá přesných 129 ze všech 198 respondentů. Zbýlých 34,8 % učitelů s praxí vzdělávání žáků distančně žádné doškolování neabsolvovalo. Respondenti, kteří se účastnili školení, měli svou odpověď konkretizovat. V záznamu odpovědí se nejčastěji vyskytovala školení ohledně platformy Google Classroom, Microsoft Teams a párkrát se objevilo školení ZOOM. Ve většině případů šlo o to, jak v platformách efektivně pracovat. Další převažující kurzy a školení se týkaly komunikace, různých námětů na práci ve školních skupinách na sociálních sítích, vedení distanční výuky, psychické pohody žáků během distanční výuky či kyberšikany. Rozmanitých školení se pedagogové účastnili formou on-line seminářů, tak jak uvedla jedna z respondentek. „*Z vlastní vůle jsem se účastnila různých webinářů. Například na téma: Tvorba únikových her, třídnické hodiny v rámci distanční výuky, dítě se sociální izolací atd.*“ Příznivým zjištěním je, že většina učitelů a škol se k situaci distančního vzdělávání postavila kladně a buď z vlastní iniciativy, nebo prostřednictvím školy se v tomto tématu vzdělávala. Učitelé vyhledávali webináře týkající se tvorby výukových materiálů, nových metod a forem práce v on-line prostředí, práce s on-line učebnicí a jiné. Jako

doporučení bychom mohli považovat konkrétní zmíněné školitele, paní Mgr. Veselou nebo webináře zivotnivzdelavani.cz

Jeden respondent z plzeňského kraje se podělil i se svou zkušeností, kdy žáci ze 7. ročníku vymysleli platformu a zaučovali učitele.

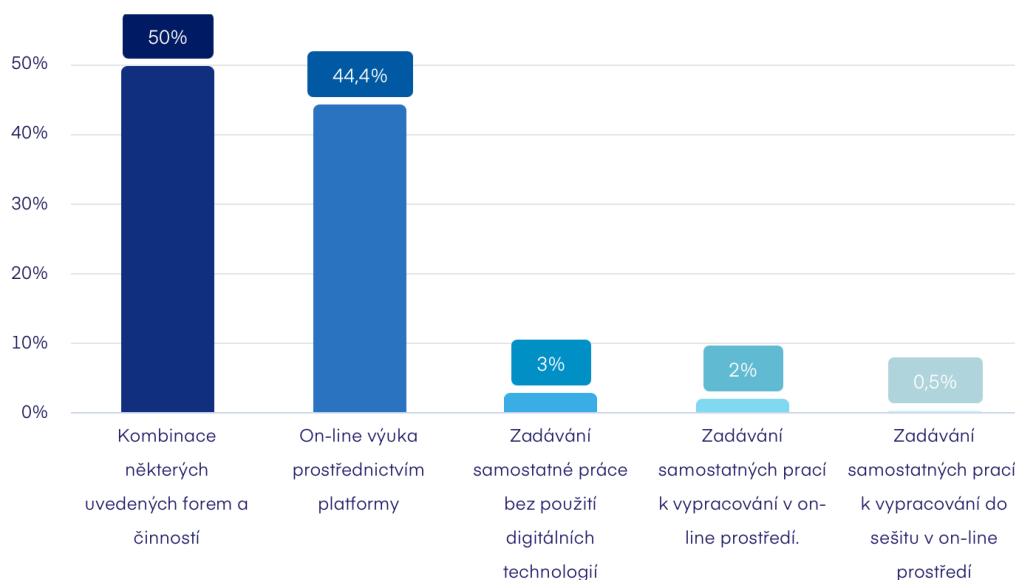
15. Kolik času jste průměrně denně věnoval/a distanční synchronní výuce žáků?



Graf 13: Délka distanční výuky

Distanční synchronní výuce žáků, více v teoretické části v kapitole 6.1 Distanční výuka, se věnují všichni respondenti podílející se na výzkumném šetření. Dotazující nejčastěji pravidelně komunikují se žáky denně, a to v počtu 1–3 hodiny. Jak můžeme vidět, tuto odpověď zvolilo 90 (45,5 %) dotazujících. Důvody nižší frekvence výuky při distančním vzdělávání, než při běžném prezenčním vzdělávání přikládám tomu, že se žák v domácím prostředí nedokáže déle soustředit, a také neznalost situace v jednotlivých rodinách. Jak je patrné z výše uvedených dat (otázka č. 12), bariérou v komunikaci jsou rodiče, technické zařízení, připojení atd. Pak jsou tu tací pedagogové (30,3 %), kteří se distanční výuce věnovali denně více než dle rozvrhu. Distanční výuka je náročná z různých směrů. Učitelé mohou žáky dělit do skupin, a tím pak nad výukou tráví více času než dle rozvrhu, tak si vykládám tuto četnou odpověď. Pouze 5 (2,5 %) ze 198 zúčastněných se výuce věnují 1–2x týdně, ostatní provozují výuku dle rozvrhu 4–5 hodin.

16. Jaké formy a činnosti jste při distanční výuce u většiny žáků uplatňoval/a?



Graf 14: Formy a činnosti uplatňované při distanční výuce

Podle zodpovězených výpovědí samotných pedagogů je distanční výuka postavena na kombinaci forem a činností on-line výuky prostřednictvím platformy, ve které učitel využívá zadávání samostatných prací k vypracování bez použití digitálních technologií, prací k vypracování do sešitu nebo prací k vypracování v on-line prostředí, ale také zadávání samotné práce bez použití digitálních technologií. Formy a činnosti kombinuje 50 % respondentů. Pouze on-line výuku prostřednictvím platformy provozovalo 88 (44,4 %) pedagogů. Distanční výuka, jak jsme se dozvěděli v teoretické části, je dělena do dvou forem on-line a off-line. Proto je zřejmé, že ne všichni pedagogové ke vzdělávání žáků využívali digitální technologie a vyučovali on-line. S touto teorií se ztotožnilo 6 respondentů. Organizace distanční výuky ve zvoleném režimu pouze zadávaných prací k vypracování do sešitu přímo v on-line výuce zvolil jeden respondent vyučující v 1. ročníku základní školy.

10 Analýza získaných dat rozhovorů

Tato kapitola obsahuje analýzu získaných dat z rozhovorů, které jsem realizovala s respondenty v únoru 2021. K účasti na rozhovorech jsem oslovila pět učitelek, jež se zúčastnily distančního vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol. Rozhovory neprobíhaly face to face kvůli pandemické situaci a zákazu shromažďování osob mimo jednu domácnost. S respondentkami jsem si domluvila telefonické hovory nebo on-line videokonferenci. Před zahájením rozhovorů jsem všem účastnicím představila své téma diplomové práce a požádala je o souhlas nahrávání, vždy jsem je ujistila o anonymitě. Proto veškeré účastnice označuji písmenem D jako dotazující a číslicí 1–5. Každý z rozhovorů probíhal přibližně dvacet pět minut.

Z dat získaných během rozhovorů jsou vybrány stěžejní myšlenky respondentek, které se přímo vztahovaly k otázce. Nejdůležitější myšlenky jsou přímo citované nebo parafrázované. Některé z názorů jsem porovnála se svou zkušeností, kterou jsem získala během distančního vzdělávání své 4. třídy.

Analýza jednotlivých otázek

1. Jaký způsob komunikace Vám jako učitel při distančním vzdělávání vyhovoval nejvíce a proč?

Na tuto otázku čtyři (D2, D3, D4, D5) z pěti respondentek odpověděly, že komunikovaly často prostřednictvím e-mailu. Pouze jedna respondentka D1 se o komunikaci pomocí e-mailu vůbec nezmínila. Dle mého názoru se způsob komunikace mezi učitelem a rodinou, i jak je zřejmé z dotazníkového šetření, spíše nezměnil. Učitelé s rodinou ve většině případů komunikovali tak, jak byli zvyklí v době prezenčního vyučování. Jak uvedla D3: „*S rodiči jsem komunikovala, tak jak jsem byla doposud zvyklá, to je pomocí e-mailů, ale i telefonátů. Je to nejrychlejší způsob komunikace.*“ Obdobnou odpověď uvedla D5: „*Pro samotnou komunikaci s rodiči a žáky bylo využíváno komunikace pomocí e-mailu, která však byla standardem pro komunikaci i během prezenční výuky.*“ Distanční vzdělávání způsob komunikace tedy nijak zvláště nenarušoval.

Všechny respondentky se shodly, že v některých případech používali ke komunikaci mobilní telefony – hovory, SMS zprávy nebo WhatsApp. D5 říká: *„Pro zjednodušení v určitých případech využíváme i SMS, případně WhatsApp, který je obdobný.“* D1 uvádí: *I já jsem mobilní telefon využívala, když jsem chtěla rychle zjistit, proč se žák nepřipojil na on-line výuku.“* D2 vypověděla: *„Ale asi ten WhatsApp mi nejvíce vyhovuje. Je to prostě rychlý způsob komunikace. Ihned vidím, že si to žáci nebo rodiče přečetli a můžu v daný okamžik odpovídat a vidím, že mám zpětnou vazbu.“* Jak si můžeme všimnout, mobilní telefon respondentky používaly pro zjednodušení a rychlou komunikaci. Respondentka D4 se ale zmiňuje, že telefonní číslo rodiče sice mají, ale ona na ně nereaguje, pouze pokud je popud z její strany. D4: *Jinak oni na mě teda mají telefonní číslo, ne děti, jenom rodiče na mě telefon mají. V této době mi někteří začali psát i na telefon ale minimálně, já jim na to neodpovídám a neberu ty telefony. Ale když probíhalo předávání přihlášek, tak to předávání bylo hrozně komplikovaný, takže díky telefonu se to urychlilo a zavolali jsem si třeba.“* Z výpovědí respondentek plyne, že komunikace prostřednictvím e-mailu a mobilního telefonu jim vyhovovala nejvíce a tento způsob komunikace používaly v případě komunikace s rodiči žáků.

Způsob komunikace se změnil ve vztahu učitel – žák. Respondentky uvedly, že s žáky komunikovaly v on-line prostředí, které doposud nebylo běžné. Všechny respondentky využívaly možnost on-line výuky. Respondentka D1 říká: *„Nejvíce mi samozřejmě vyhovoval přímý kontakt s žáky při on-line výuce. Žákům jsem vše mohla vysvětlit, popsat a případně jim odpovědět na to, co je jim nejasné.“* Podobnou výpověď sdělila respondentka D5: *„Výhody on-line výuky za předpokladu využití videokonferencí vidím v tom, že máme možnost sledovat i nonverbální projevy žáků a oboustranné sdílení je plnější.“* Výpovědi obou respondentek se shodují ve výhodách on-line kontaktu za předpokladu, že obě připojené strany (tj. učitel a žáci) mohou sdílet své obličejové pomoci kamery.

2. Jaké jste zaznamenal/a přínosy vyučování v době distanční výuky?

Odpovědi všech respondentek na tuto otázku se spíše lišily. Je tomu tak proto, že každý pedagog, který získal zkušenost distančně vzdělávat žáky prvního stupně, na to má vlastní úhel pohledu, a proto se odpovědi nemusely shodovat. Také zaznamenané přínosy mohou

souviset s věkem respondentek, praxí, vybavením školy, počtem žáků a dalšími okolnostmi. Respondentka D1 uvedla, že je začínající učitel a žáky teprve poznávala. Její pocit je, že i díky distanční výuce se s žáky sblížila a lépe poznala prostředí, ve kterém vyrůstají. Dotazující D3 vidí přínosy také spíše u sebe. Říká: „*Určitě jako přínos považuji to, že jsem se zdokonalila a obohatila ve znalostech při práci na PC. Mohla jsem využívat více moderní techniky jako jsou výuková videa, výukové portály, písničky, webové stránky atd.*“ Shodný názor má i D4, která říká: „*... takže já jako učitel jsem se vzdělala v tom on-line prostředí a v těch technologiích.*“

Odpovídající D2 se zmiňuje o přínosech, které směřují k dětem. Jako největší přínos považuje samostatnost: „*Myslím si, že určitě pro děti největším přínosem bylo, že je to vedlo více k samostatnosti. Troufám si říct, že tři čtvrtiny žáků fakt u toho počítače seděli samostatně a byli naučení si všechno udělat bez pomoci rodičů, a to vyučuji v první třídě. Takže jako pro ně velký přínos to, že se učili samostatnosti.*“ Respondentka D5 uvádí přínos z pohledu svého. Zmiňuje se: „*Jedním z největších přínosů on-line výuky může být větší soustředěnost, i když to je poměrně diskutabilní a záleží z jakého pohledu se na to díváme. Z pohledu učitele je to mnohem pravděpodobnější, protože žáci kolem sebe mohou mít velké množství rušivých faktorů, které naopak pozornost narušují.*“ O soustředěnosti žáků se taktéž zmínila D2: „*Museli sedět a soustředit se. To si myslím, že je taky hodně naučilo.*“

Překvapující je, že pouze jedna z respondentek vidí přínos v užívání nových metod vyučování. Uvádí D4: „*Přínosy ze začátku určitě byly nové metody ...*“ Také poukazuje na přínos, který to dalo žákům: „*Na žáky to mělo veliký motivační potenciál a charakter. A určitě ve způsobu komunikace, určitě se tam projeví charakter žáků a jejich vnitřní motivace. Pokud je někdo opravdu vnitřně motivován třeba dostat se na gymnázium, tak i tady v té on-line výuce to bylo velmi viditelné.*“

Ve své výpovědi D3 ke konci dodala: „*Určitě za největší přínos považuji uvědomění rodičů, ale i dětí, jak je důležité chodit do školy.*“ Ne každý učitel by toto tvrzení mohl vyslovit.

3. Co bylo nejobtížnější v komunikaci s rodiči, resp. s žáky v době distančního vzdělávání?

V době distančního vzdělávání obtíže v komunikaci pociťovaly tři dotazované D1, D3 a D5. Pro D1 bylo nejobtížnější se s žáky a rodiči sladit, vtáhnout je do režimu. Zmiňuje i celkovou komunikaci a poznávání rodičů a dětí. Paní učitelka je začínající a prvním rokem působí v nové třídě. Kvůli pandemii a uzavření škol tak neměla šanci poznat žádného rodiče osobně. Sděluje: *„Děti i rodiče se ještě museli vyrovnat s novou učitelkou. Každá jsme měla jiný přístup, ale i přesto to teď vše zvládáme a řekla bych, že jsme si na to všichni zvykli. Určitě komunikace by byla obtížná i v běžném režimu, ale v on-line prostředí je to ještě o něco obtížnější. Jak jsem zmiňovala v předchozí otázce, doposud jsem některé rodiče nepoznala.“*

Respondentky D3 a D5 se shodují a spatřují obtíže při komunikaci s žáky. D3 říká: *„Nedůslednost je další z obtíží, kterou jsem spatřila, plus dodržování termínu odevzdání zadaných úkolů. Většinou jsem musela upozorňovat na odevzdání zadaného úkolu přes rodiče. Občas se stávalo, že někdo nevypracoval úkol vůbec, protože práci nemuseli posílat, po zavedení vizuálních kontrol není problém, až na včasné odevzdávání.“* Obdobná odpověď zazněla i u respondentky D2: *„Několik obtíží je však ve spolupráci s žáky. Na úplném začátku bylo nutné nastavit si kompletní spolupráci a naučit je, co vlastně mají dělat. Dále pak říct si, co během výuky nebude tolerováno nebo co úplně nevadí, aby byly nastaveny jakési mantinely. Jsou tu detaily jako například jak se omlouvat při absenci, při pozdním příchodu, co dělat, když se něco neočekávaného přihodí a tak podobně. V poslední řadě mě napadá konkrétní příklad, když žáci neodevzdají úkol. V takovém případě je nutné vyměnit si množství e-mailů, než se k němu dostaneme, tak to je komunikace na celý den a jenom o tom, aby došlo k odevzdání.“*

Méně očekávané odpovědi se objevily u respondentek D2 a D4, které nezaznamenaly při komunikaci téměř žádné obtíže. Dotazující D4 svou odpověď konkretizuje: *„Já jsem sama za sebe jako učitel neshledala nic obtížného, protože my už jsme tento systém měli ještě před tím, než začala pandemie. A jenom jsme to vlastně přenesli do on-line prostoru.“* Tento názor se shoduje s D4, která říká: *„My jsme žádné obtíže asi neměli. Nemyslím si, že bychom nějaké řešili.“* Jedinou malou obtíž pocítila při vysvětlování těžší látky dětem, při které bylo potřeba pracovat s vizualizací. Přesto dodává: *„Ale obecně jsem osobně měla komunikaci s rodiči*

bez problémů. Asi tohle slýcháš málo, ale oni komunikovali a spolupracovali suprově. Mám skvělé rodiče, kteří fungují na 100 %, nestalo se mi, že bych měla on-line hodinu a někdo by mi chyběl. Na mé on-line hodiny se připojovaly děti z letiště, z dovolené z Kanárských ostrovů, z cest z aut. Rodiče je vždycky připojili nebo se děti připojovaly samy. Takže já tu komunikaci měla bezvadnou.“ S jejíž odpovědí se neztotožňuje žádná z odpovědí ostatních respondentek, naopak respondentka D3 uvedla: „Setkala jsem se i s neochotou komunikovat ze strany rodičů, už je to pro všechny dost dlouhé.“

Jedinou obtíž, vysvětlování a vizualizace těžší látky, jež zmínila D2 je totožná s obtíží respondentky D5: *„Další obtížnou aktivitou je například výklad obtížnější látky, kde je například nutné jednotlivě se věnovat, jako rýsování.“*

4. Je podle Vašeho názoru škola, na které učíte, připravena na distanční vzdělávání žáků?

Vzhledem k neočekávané situaci, která nastala 3. března, a pro některé učitele neuvěřitelné a nepředstavitelné byla tato otázka namístě. Ze své vlastní zkušenosti vím, že škola, na které vyučuji, v první vlně nebyla připravena na distanční vzdělávání žáků. A proto jsem se ve výzkumném šetření zaměřila na připravenost učitelů a škol. Zajímalo mě, jakým způsobem škola připravena byla či ne.

Z odpovědí třech dotazovaných vyplynul stejný výsledek, že škola v první vlně na distanční vzdělávání žáků prvního stupně připravena nebyla. Pouze jedna z respondentek D5 s jistotou řekla: *„Ano, myslím si, že naše škola byla a je na distanční výuku velice dobře připravena. Hned při první vlně, po týdnu, kdy nebylo zřejmé, že žáci se vrátí do škol jsme začali s distanční výukou.“* I přestože zavření škol nemohla škola předpovídat, byla připravena. Výpověď dotazující D1 se sice shoduje s výpovědí D5, ale zde musíme brát v úvahu, že paní učitelka je začínající a nastoupila v září do již zaběhnutého režimu.

Pozitivní však je, jak je zřejmé z ostatních reakcí, že přestože školy na distanční vzdělávání připraveny nebyly, tak se se situací velice dobře vypořádaly. Dle výpovědí respondentek D3 a D4 se škola velice dobře přizpůsobila, a dokonce zajistila i žáky ze slabších rodin, aby se mohli účastnit on-line výuky. Účastnice rozhovoru D4 zmiňuje spolupráci se společností

Apple, která škole poskytla iPady, jež následně putovaly do rukou žáků. K tomu dodává: *„Pokud ve třídě byl nějaký slabý žák, sociálně slabý žák, tak se mu zapůjčoval i notebook přes nějakou organizaci.“* Dotazující D3 se taktéž zmínila o zapůjčení technického vybavení nejen žákům: *„Já jsem díky uzavření škol získala pracovní notebook, i ostatní učitelé, kteří technicky vybavení nebyli. Notebooky byly poskytnuty i některým sociálně slabým žákům, kteří v domácnosti takové zařízení, přes něž by se mohli on-line výuky zúčastnit, neměli.“*

O tom, že škola je připravena na distanční vzdělávání mohly respondentky říct až v září, tedy při druhé pandemické vlně, a tedy znovu uzavření škol. Dotazující D2 a D4 podrobně popsaly cestu, jakou se škola přizpůsobovala distančnímu vzdělávání. Zmínily se, že tehdy jim škola nařídila jednotnou platformu, přes kterou všichni pedagogové školy se svými žáky budou komunikovat. D2: *„...měli jsme několik školení různých levelů na orientaci v platformě Microsoft Teams, podle toho, co kdo se chtěl naučit. Takže na tu druhou vlnu už škola byla určitě připravena.“* Avšak pouze dvě respondentky D2 a D3 uvedly, že jim škola zařídila školení, aby byly připraveny na komunikaci skrze platformu. I z dotazníkového šetření byla zjištěna převaha učitelů, jež nepodstoupili žádné doškolování.

Ukázalo se tedy, že základní školy prvních stupňů připravené spíše nebyly, ale přizpůsobit se situaci pro ně nebyl žádný velký problém.

5. V čem pro Vás vyučování během distanční výuky bylo / je náročné?

Diskutovaným tématem je nejen dlouhé trvání distančního vzdělávání, ale především náročnost distanční výuky. Všechny respondentky se shodovaly ve svých výpovědích s náročností distančního vzdělávání. Avšak názory, v čem vyučování bylo náročné, u všech respondentek nebyly stejnorodé. Jen některé respondentky se se svými postřehy zaměřily na to stejné.

Pro respondentku D1 byla distanční výuka náročná časově. Uvedla: *„Samozřejmě je distanční výuka náročná z hlediska času, jelikož se neskládá jenom z „vysílání“, ale i následného opravování zaslaných úkolů od žáků, příprav na hodiny, příprav různých kvízů, pracovních listů a přehledů učiva.“* K náročnosti přípravy na vyučovací hodinu se podobně vyjádřily i dotazující D3 a D4. S těmito odpověďmi se ale neztotožňuje odpovídající D2,

kteřá vypověděla: „*Ani ne příprava, já si nemyslím, že bych přípravy na distanční výuku měla nějak složité a zabírala by mi spoustu času.*“

Čemu D2 přisuzuje náročnost je, že nemá sociální kontakt s žáky a hlavně, že musí sedět na jednom místě. Uvádí, že toto je náročné i pro všechny děti, a také že pro žáky v první třídě je to potřebné. S ní koresponduje odpověď respondentky D4, která říká: „*Tak náročné to pro mě bylo v tom, že jsem musela staticky sedět na jednom místě a soustředit se na všechny ty možný výjevy.*“

Nedostatek sociálního kontaktu vnímá i dotazující D5, jež podotýká: „*... tak je to například problém nedostatečného blízkého fyzického kontaktu se žáky, na který jsme byli běžně zvyknutí. Nyní se na sebe díváme pouze přes obrazovku, což realitu v žádném případě nenahrazuje. Jedná se pouze o něco jako náhražku. A nedostatek kontaktu není spojen pouze s mou třídou, ale stejné je to například i s kolegy nebo rodiči, se kterými se téměř vůbec již nepotkáváme.*“

Dalším vněmem je pohled dvou respondentek na náročnost distanční výuky žáků s IVP nebo PP. Obě dotazující, D3 a D5, spatřují problém v tom, že nelze těmto žákům věnovat takové pozornosti jako při běžném prezenčním vyučování, a proto jsou velice znevýhodněni. Respondentka D5 také ve své výpovědi komentuje, že je nad její schopnosti těmto žákům poskytnout takovou zpětnou vazbu jako při běžné prezenční výuce.

6. Kolik času průměrně denně / týdně jste věnoval/a distanční výuce žáků? Přišlo Vám to dostačující? (Má otázka směřuje k délce trvání výukové jednotky v on-line režimu.)

Distanční způsob vzdělávání může být provozován ve dvou formách on-line a off-line. Má otázka, kterou jsem pokládala respondentkám, se zaměřovala na on-line formu, kdy učitelé spolupracují s většinou žáků v jednom on-line prostoru ve stejný čas, tedy synchronně. Zajímalo mě, jak často jsou učitelé a žáci v přímém kontaktu.

Z výpovědí respondentek je zřejmé, že se distanční on-line výuce věnovaly méně než v běžném prezenčním režimu. V takovém režimu má pedagog přímého vyučování 22 hodin. Všechny respondentky se ve svých odpovědích shodovaly a uváděly přímý kontakt s žáky

pod 20 hodin týdně. Pouze jedna z respondentek v běžném prezenčním režimu vyučuje méně hodin než v režimu distančním.

Paní učitelky D1 a D4 se svým žákům věnují týdně stejný počet hodin. D1 vyučuje celkem 12 hodin, tj. 12 hodin přímého kontaktu s žáky. S těmito počty hodin se shodovala odpověď i respondentky D4, která uvedla: „... učím 12 hodin on-line výuky, kdy mám tedy češtiny, matematiky, čas (člověk a společnost) a angličtinu. Někteří žáci mají ještě angličtiny s rodilými mluvčími, přípravy na Cambridge zkoušky a podobně, konverzace s rodilým mluvčím. Takže jsem učila ty tři hodiny denně, někdy dvě, někdy jenom jednu.“ Z její výpovědi vyplývá, že ona sice vyučovala 12 hodin týdně, ale žáci měli vyučovacích hodin v přímém kontaktu s pedagogy mnohem více.

O pár on-line vyučovacích hodin více měla respondentka D3, která prozradila, že její přímý kontakt s žáky je v rámci počtu 15 hodin týdně někdy více. Její počet hodin denně se odvíjel od počtu tříd v jednom dni, tak jak se zmiňuje: „*Jelikož je naše škola malotřídní, měla jsem denně žáky 1. - 5. ročníku. Mladší žáci měli on-line cca 30–45 minut denně, starší žáci 60–75 minut denně. Já jsem tak učila 3–5 hodin denně, podle rozvrhu, který máme nastavený v distančním režimu.*“ Svou odpověď ještě doplnila o to, že v běžném prezenčním režimu ale vyučuje pouze 12 hodin, tudíž distanční vzdělávání je pro ni časově náročnější, tedy co se týče vyučovacích hodin. S tím se nemohou ztotožňovat ostatní respondentky, které přímé on-line výuce ve virtuálním prostředí věnovaly méně času než obvykle.

S vyšším počtem on-line hodin se ve své výpovědi zmínila dotazující D2, která uvedla, že se dětem věnovala 4 hodiny denně bez přestávek, což odpovídá 20 hodinám týdně. Její přímé vyučování se přibližuje přímému vyučování v obvyklé prezenční výuce.

O přibližně 15 vyučovacích hodinách, tj. 2–3 hodiny přímého kontaktu denně, se zmínila i dotazující D5. Její odpověď zněla: „*Distanční výuce jsem věnovala přibližně něco mezi 2 až 3 hodinami denně, což znamená asi 15 vyučovacích hodin týdně. Takovou porci považuji za dostačující a myslím, že v takové formě již nelze extra navyšovat.*“ O tom, zda je počet hodin dostačující či ne, by se dalo velmi dobře diskutovat. Z odpovědí respondentek ale vyplývá, že pro ně dostačující počet hodin se pohybuje okolo dvou až tří hodin denně.

Všechny respondentky kromě D2 se shodovaly s většinou odpovědí, která je v dotazníkovém šetření nejpočetnější. Její výpověď se shoduje s výsledkem v dotazníku, který odpovídá třetí nejpočetněji udávané odpovědi 4–5 hodin denně podle rozvrhu.

7. Kolik času jste věnovala přípravě na distanční on-line výuku? Lišila se délka od přípravy na vyučovací jednotku v běžném režimu?

Při vzdělávání na vysokých školách často jako studenti slýcháme od vysokoškolských pedagogů, že příprava na vyučovací jednotku by neměla překročit délku, než je její samotná délka, což přirozeně nastává až s přibývajícím praxí. Proto se nabízela oblast zkoumání délky přípravy na distanční výuku. Tato otázka byla položena respondentkám, které se distančního vzdělávání žáků účastnily, a tudíž se na výuku musely i připravovat.

Všechny mimo jednu dotazující se shodly na tom, že příprava na distanční výuku je mnohem náročnější a tráví nad ní více času, než by trávily nad přípravou v obvyklé prezenční výuce. Pouze jedna dotazující D2 uvedla, že její příprava se lišila, ale byla mnohem kratší. „*Určitě se lišila, příprava na mou distanční výuku je mnohem kratší než příprava na běžnou výuku. Protože při přípravě hodiny v běžném režimu, tedy při prezenční výuce, dělám mnoho materiálů do skupin a tak. Takže mi ty přípravy na distanční výuku zabraly výrazně méně času.*“ Na rozdíl od respondentky D1, která uvádí, že její délka přípravy se také liší, ale v opačném poměru. „*Věnovala jsem značně více času přípravě na on-line výuku, než bych se připravovala na vyučovací hodinu v prezenční výuce. Ovšem přesně tuto dobu časově vymezit nedokážu. Přišlo mi, že jsem se připravovala neustále.*“

Samozřejmě doba přípravy na distanční i prezenční výuku se odvíjí od použitých forem a metod vyučování, tak jak uvedly respondentky D3, D4 i D5. Z jejich výpovědí vyplývá, že respondentkám to zpočátku zabralo více času, než se začaly orientovat v on-line prostředí a ověřily si metody, různé internetové portály, pomůcky atd., které jsou pro výuku efektivní. S postupem času, delší praxe a zvládnutí orientace v on-line prostředí se jejich délka přípravy začala zkracovat, tak jak podotýká D3: „*Zpočátku mi příprava trvala déle. Nyní se čas zkracuje, jelikož jsem se začala více orientovat ve výukových portálech i aplikacích. Již vím, kam pro co sáhnout. I přesto, kdybych vyučovala prezenčně, tak mohu sáhnout po hmotných věcech ve třídě, a to mi tolik času nezabere. Délka přípravy se samozřejmě liší*

podle toho, jaké metody a formy využívám.“ I dotazující D4 uvedla obdobnou odpověď, že ze začátku nad přípravami trávila dost času, ale uvědomila si, že je to neefektivně využitý čas, proto se cíleně zaměřila na to, aby ji příprava nezabrala více než samotná práce na dané aktivitě.

U této otázky se o časové náročnosti více rozpovídala D5, která do příprav zahrnuje i veškeré práce okolo, proto její příprava je mnohem časově náročnější. *„Příprava obecně je tak složitější a časově o dost náročnější. Když k tomu ještě připočítám čas, který trávím nad velkým množstvím e-mailů, zpráv a podobně, tak se dostáváme na mnohem větší číslo. Opravování úkolů zabere také více času,“* Tak jak se během rozhovoru zmínila i D4 *„... rodiče určitě chtěli být více informováni...“* Z čehož můžeme usoudit, že když potřeba informovanosti rodičů byla častější, tak tím pádem i pro učitele časově náročnější.

8. Jaké platformy jste využíval/a pro on-line výuku žáků?

Vzhledem k několika možnostem a vývoji platforem, které jsou uzpůsobené pro distanční vzdělávání žáků, se nedala předpovídat jednotnost odpovědí. I přesto se mi respondentky rozdělily pouze do dvou skupin. Jak v mém předvýzkumu při dotazníkovém šetření, tak z rozhovorů dotazovaných vyplynulo, že učitelé využívali nejčastěji dvě domény, a to Google a Microsoft Teams, které si navzájem konkurují.

Dvě (D3 a D4) z pěti respondentek pro on-line výuku využívaly platformu Google. Pouze jedna z nich (D4) a zároveň ze všech ostatních pracovala už od začátku s touto doménou, od které se odvíjí Google Meet, který slouží k videokonferencím, Google Classroom, Hangouts pro korespondence písemné a další. Ostatní dotazující uvedly, že než se jejich škola sjednotila, tak využívaly jiné platformy. Například Skype, který pro on-line výuku využívala D3 *„Na jaře 2020 jsem využívala Skype...“* nebo Zoom, se kterým pracovala D2 *„předtím jsem používala i Zoom a nejvíce však webovou stránku seesaw.com, to mi přišlo skvělé.“*

Větší převahu měla odpověď platforma Microsoft Teams, kterou používaly dotazující D1, D2 a D5. Zařadily se tak do skupiny Teams, jejíž četnost užívání z dotazníkového šetření vyšla takřka o polovinu vyšší než u skupiny Google.

Pod tuto otázku dotazující zařadily nejen platformy, které využívají, ale zmiňují i různé další zdroje, ze kterých čerpají. Zdroje jako jsou webové stránky, aplikace a různé podpůrné programy. D5 říká: „*Dále pak využívám One Note, Power Point nebo Forms, jako podpůrné programy k vylepšení formy výuky.*“ U D1 a D3 se shodovala řečená internetová stránka skolakov.eu a rysava.websnadno.cz. Dále pak D1 a D2 uvedly webové stránky a aplikace typu: ucebniceonline.cz, collboard.com, grammar.in, youtube.com, onlinecviceni.cz, becowebnote.cz, matika.in, umimecesky.cz a umimefakta.cz

Podle odpovědí respondentek a jejich rozboru můžeme říct, že dotazovaní učitelé při distančním vzdělávání používali nejvíce platformu MS nebo Google. A zároveň si při výuce pomáhali různými internetovými zdroji, které jim výuku obohacovali.

9. Jakou délku vyučovací jednotky skrze on-line platformu při distančním vzdělávání považujete za adekvátní oproti běžné délce vyučovací jednotky?

Odpovědi na tuto otázku se u respondentek opět zčásti lišily, jelikož každá z učitelek působí v jiném ročníku a má různou zkušenost. Respondentka D3 působící na malotřídní škole má zkušenost distančního on-line vzdělávání ve všech ročnících prvního stupně, čili 1. – 5. ročník. Na základě této zkušenosti si troufá říct, že právě doba vyučovací jednotky skrze on-line platformu se odvíjí od daného ročníku, což zaznělo i u D5. Sdělení D3: „*To je individuální podle druhu předmětu, a také záleží na daném ročníku. Učila jsem on-line všech 5 ročníků na prvním stupni. Vždy byla výuka přibližně 30–45 minut.*“ Dále se k časům a zvládnutí soustředěnosti vyjadřovala tak, že pro žáky v 1. a 2. třídě byla někdy i půl hodina dlouhá. Žáci se přestávali soustředit a byla potřeba do on-line výuky zahrnout aktivizační metoda. S ní se ale neshoduje odpověď dotazující D2, která říká: „*My jsme on-line výuku měli 40 minut, a i moji prvňáčci to zvládali bez problémů.*“

Učitelky D1 a D2 jsou v rozporu s přestávkami. Přestože D1 vyučuje 45 minut, přestávka 15 min a zase výuka 45 min., tak dodává: „*Optimální je 30 minut, přestávka 15 minut a potom případné pokračování.*“ Nesouhlasí s ní D2, která má na přestávky názor takový: „*...mohla bych dát 20 minut výuku - 20 minut pauzu, ale zase si myslím, že by se rozdovářeli těmi pauzami.*“

Jedna respondentka D4 se zmínila, že její žáci nepracují pouze on-line. Děti má rozdělené do skupin, se kterými se on-line setkává po třiceti minutách. To by se shodovalo s odpověďmi předchozích respondentek, ale rozdíl je v tom, že se skupiny střídají. Mezi tím, co má jedna skupina on-line hodinu, žáci druhé skupiny pracují každý samostatně na nějakém úkolu. Soustředí se tedy na to, aby žáci neseděli jen u počítačů a nekoukali stále do obrazovek.

Dle všech odpovědí, které jsem získala v rozhovorech, mohu říct, že všechny respondentky se žákům on-line věnovaly 30–45 min s krátkými pauzami nebo bez nich a přijde jim to adekvátní. Sdělení dotazující D3 ale zní: *„Pokud bych měla porovnat on-line výuku s běžnou prezenční výukou, tak bych řekla, že z hlediska zvládnutého obsahu odpovídá 45 minut běžné výuky 60 minutám on-line výuce.“*

Na čem se všechny respondentky shodly je, že během on-line výuky musely žáky často aktivizovat a snažit se udržet jejich pozornost. To se snaží provádět formou zábavy, protažením, využitím cviků na postřeh, hrou a podobně.

10. S jakými jste se setkal/a případnými bariérami, které narušovaly komunikaci a spolupráci při distančním vzdělávání?

Tak jako v dotazníkovém šetření se objevovalo nespočet různých, ale i shodných odpovědí, tak i v odpovědích respondentek z rozhovorů se dotazované rozpovídaly a uvedly mnoho bariér, na které během distančního vzdělávání narazily.

Jedna z bariér, na které se shodly čtyři paní učitelky (D1, D3, D4 a D5) se týkala technických potíží s připojením a chybějícími technologiemi v domácnosti. Podle sdělení respondentky D3 rodiny s více dětmi neměly doma zařízení pro všechny, a tak viděla bariéru v tom. A také říká: *„Musely se dělit se sourozenci, nebo se dokonce hodiny nemohly zúčastnit, protože hodiny obou dětí se prolínaly.“* Respondentka D5 přikládá také svou zkušenost, která je shodná se zkušeností D3. *„Mnoho rodin na takovou formu výuky zkrátka nebylo připraveno a nedisponovali několika zařízeními.“* K tomu se vyjádřila respondentka D4 a D1, že rodiče tak museli do domácnosti pořizovat technické zařízení, aby dětem umožnili připojovat se na on-line výuku. Na to, zda děti používají mobilní telefon, tablet nebo mobil poukazuje

respondentka D4, která tvrdí, že bariéra je i v tom, jaké zařízení žák používá, protože manipulace je rozdílná.

Dotazovaná D5 vidí nejzásadnější problém, jenž narušuje komunikaci a spolupráci při distančním vzdělávání, v rodičích, kteří mají nechuť věnovat tomu pozornost. K tomu ale dodala: „...*Musím říct, že se naštěstí jedná o poměrně vzácný problém, který se často nevyskytuje, ale pokud k tomu dojde, pak to vidím jako zásadní nedostatek.*“

Nejvíce bariér však spatřuje D4, která kromě výše zmíněných dále uvedla jako bariéru všeobecnou komunikaci, vzájemný kontakt vrstevníků a technickou nevyspělost žáků. Zmínila se i o nedodržování včasného odevzdávání úkolů žáků. Souhlasí s ní sdělení respondentky D3, která také uvádí nespolehlivost žáků. „*Určitě jako další bariéru považuji nespolehlivost žáků a rodičů.*“

Komunikaci narušovali i žáci, kteří se na hodinu připojovali se zpožděním. Což vzešlo z odpovědi dotazníkového šetření, a jak potvrdila i D3: „*Někteří žáci se do hodin připojovali se zpožděním nebo dokonce na hodinu zapomněli.*“

Odpověď respondentky D2 je v rozporu se všemi uvedenými bariérami. Uvádí totiž, že nepocítovala žádnou bariéru, která by jí narušovala komunikaci. Jediné, co považuje za menší problém je, že se jí při distanční výuce nepovede zapojit tolik dětí jako při výuce prezenční.

11. Dokázal/a byste popsat konkrétní podmínky, které byly pro distanční vzdělávání stěžejní?

Poslední otázka, již respondentky byly dotazované, se zabírá podmínkami, které jsou pro distanční vzdělávání stěžejní. Postřehy respondentek, které uvedly, jsou ve většině případů pohledy respondentek získané během své zkušenosti při distančním vzdělávání žáků prvního stupně. Ve většině případů se jejich odpovědi shodovaly.

Všechny dotazující se shodly na zásadní podmínce, bez které se distanční vzdělávání neobejde, a sice technické vybavení domácností a k tomu internetové připojení.

Tři respondentky D2, D4 a D5 se ve svých odpovědích sjednotily a jako další důležitou podmínku uvedly pracovní místo učitele, ale převážně žáka. Což je v rukou rodičů, kteří by měli žákům tuto podmínku vytvořit, tak jak D2 říká: *„Aby jim rodiče vytvořili takové prostředí pro práci a nechali je samotný. Ne tak, jak znám od kolegyň, kdy rodiče za kamerou luxovali, cvičili jógu atd. Umožnit jim klid jako by měli ve škole.“* Respondentka D4 přikládá důležitost i na rodinné zázemí, které je potřebné pro žáka.

Pokud bereme v potaz on-line vyučování skrze různé platformy, tak zásadní podmínkou pro D3 je rozhodně sjednocení výukové platformy. Jako pádný důvod uvádí: *„Což je velice důležité i pro rodiče a žáky, aby vše bylo na jednom místě a věděli v případě potřeby, kam se na informace zpětně podívat.“*

Důležitý postřeh měla i respondentka D4, která jako stěžejní podmínku pro distanční vzdělávání uvedla učitele. *„Myslím, že dobrý učitel je stěžejní.“* Stěžejní podmínku vztahující se k učiteli uvedla i dotazující D3, která se zmiňuje o spolehlivosti a důslednosti učitele a flexibilitu v případě podpory rodiny.

Doplňující otázka týkající se nových metod a způsobů výuky při distančním vzdělávání.

Po zpracování a analýze veškerých otázek jsem se se dozvěděla, že mnoho respondentů ve svých odpovědích, v dotaznících i v rozhovorech, zmiňuje nové metody a způsoby výuky. Proto jsem rozhovor doplnila o otázku, která zjišťovala konkrétní využívané metody a způsoby výuky při on-line vzdělávání. Rozhovor byl o tuto otázku doplněn později, proto jsem odpověď získala pouze od třech (D2, D3 a D4) dotazujících.

Všechny respondentky se shodovaly v používání sdílené tabule (např. Jamboard). Je to interaktivní tabule, na níž je možné společné vyučování. Všichni žáci mohou být aktivní. Její velkou výhodou je zapojení všech žáků. To zmínila i respondentka D4: *„Hodně často dávám dětem Jamboard, kde napíšu otázku a děti tam píšou štítek a odpovídají na tu otázku. Má to velikou výhodu, že každý pracuje a zároveň je to taková vytvořená myšlenková mapa, takže to za sebe určitě doporučuji.“* Učitelka D3 dodala: *„Začala jsem používat sdílenou tabuli, se kterou určitě budu pracovat v prezenční výuce po návratu do škol.“*

Dalšími u všech respondentek zmíněnými aktivitami, které využívají při on-line hodinách, jsou kvízy, hry a různé výukové materiály, které respondentky vytváří ve Wordwall.net, což je internetová stránka. Dotazující D2 přímo zmínila: „*Didaktické hry využívám mnohem víc, takové to Wordwall.net, jestli znáš. V něm hodně vytvářím dětem práci, což je pro ně moc zábavné.*“ O práci a využití této internetové stránky se rozpovídala i respondentka D4, jež říká: „*Dále pak používám hodně ten Wordwall.net. A používám to tak, že dětem nasídlím do chatu odkaz, a ukážu jim, jak budou rozděleny do skupin. Oni se pak přeřadí a mají tam to kolečko. Takže oni si ho mezi sebou sdílí, otáčejí si ho a společně si odpovídají na otázky, například z vikendu. Já se následně na společném Meetu ptám, co ses dozvěděl o někom z té skupiny a je to moc hezké.* S touto stránkou mám i já vlastní zkušenost a mohu jediné potvrdit, že on-line výuku obohacuje a učitel díky ní nevyučuje jen frontální formou.

Respondentky D4 a D2 využívají i pohybové aktivity formou různých výzev. Tím u žáků podporují různé typy myšlení. Na to se výrazně zaměřuje respondentka D4, která uvedla: „*Ted' se také hodně zaměřuji na Gardnerovu teorii různých typů myšlení, takže jsem začala zařazovat do výuky i hodně pohybových aktivit.*“

O celkovém způsobu výuky a využívaných metod a aktivit při on-line výuce se nejvíce vyjádřila dotazovaná D4, od které jsem tak získala mnoho cenných zkušeností. Zaujalo mě, že i při on-line výuce využívá hodně skupinové práce a hodinu vede třífázovým modelem učení, evokace – uvědomění – reflexe. V každé části pracuje a využívá jinou metodu a aktivitu, kromě výše zmíněných, např. brainstorming v aplikaci Mentimeter.com, dramatizaci, sdílené dokumenty, prezentace, metody kritického myšlení (pětílístkem), kvízy v aplikaci Kahoot a další. Inspirující je její zkušenost, která se jí osvědčila a to: „*Nedokončenou výpověď, to používám hodně často jako reflexi. Napíšu tři věty a žáci si mají jednu vybrat a dokončit ji. Například: Naučil jsem se A také jako reflexe se mi osvědčil semafor. Ten využíváme tak, že děti k vypracovanému a překontrolovanému cvičení udělají tečku, zelenou – rozumím tomu, oranžovou – rozumím, ale nedokážu vysvětlit spolužákovi a červenou – vůbec nerozumím. To si myslím, že je skvělé, protože až se vrátíme do škol, tak já uvidím tyto značky a vlastně i to dítě uvidí, v čem se zlepšilo.*“

Mohu přispět i svou zkušeností, která se mi osvědčila a žáci si ji oblíbili. Pracuji s on-line únikovou hrou (viz. Příloha 9), která je velice rozmanitá na úkoly. Rozmanitost spočívá v zapojení různých předmětů najednou. V Příloze 9 můžeme vidět jednotlivé kroky únikové

hry. Žáci si nejprve přečtou nějaké zadání – upoutání. Následně si hru spustí a mohou si vybrat obrázek, pod kterým se schovává úkol. Při správném řešení se žákům objeví kód, který následně budou potřebovat k otevření zámku. Po otevření zámku je dobré, aby žáci byli vyzváni k odpovědi na otázku, jejíž odpověď budou muset sdělit učiteli. Vhodnost je z důvodu zpětné vazby učiteli, který tak bude mít přehled o pracujících a nepracujících žácích. Příloha patří mé kolegyni, která mi o kouzlu únikových her řekla a její únikové hry jsou na jiné úrovni než mé.

11 Shrnutí výsledků z rozhovorů a dotazníků

Výzkumu, jenž byl prováděn metodou dotazníkového šetření, se zúčastnilo pouze 8 osob mužského pohlaví, ostatní byly pohlaví ženského. Věková kategorie respondentů byla spíše vyššího věku od 40 do 59 let a nejvíce respondentů pocházelo z kraje Středočeského a hlavního města Prahy. Kvůli vysoké věkové kategorii je i délka praxe v tomto oboru z necelých 33 % více jak 25 let. Distanční vyučování zasáhlo všechny ročníky prvního stupně základních škol, a proto učitelé, kteří věnovali pozornost tomuto dotazníku zastoupili všechny třídy od 1. – 5., ale nejvíce účinkujících pedagogů působilo v 5. ročníku.

Výzkumného šetření, jež bylo prováděno pomocí kvalitativní metody polostrukturovaného rozhovoru, se zúčastnilo pět žen vyučujících na prvním stupni základních škol. Pro zachování anonymity byly účastnice označeny velkým písmenem D a číslicí 1–5. Jejich věková kategorie se pohybuje od 25 do 40 let. Všechny ženy mají dosavadní zkušenost s distančním vzděláváním kratší než jeden rok. Zkušenost však není dlouhodobá, poněvadž do situace, kdy by musely vzdělávat své žáky od 1. – 5 ročníku formou distanční se ještě nesetkaly. I přesto se s tím vypořádaly a přijaly dobu takovou, jaká je.

Učitelé s rodinou v běžném režimu komunikují převážně pomocí e-mailu. V některých školách mají školní informační systémy, které jsou přehledné a v nich jsou k dispozici veškeré údaje informující rodiče o dění ve škole, ale právě také i možnost komunikace. Při distančním vzdělávání tento způsob komunikace ve vztahu učitel – rodič nebyl pozměněn a uzavření škol způsob komunikace prostřednictvím e-mailu nenarušila. V čem se spíše četnost tohoto kontaktu posílila, je komunikace prostřednictvím telefonu a jeho funkcemi telefonování a SMS zpráv. Učitelé v komunikaci s rodiči tento způsob upřednostnili z důvodu rychlosti a okamžité zpětné reakce. Pro komunikaci s žáky pedagogové využívali nejvíce výukové platformy, především z důvodu vizuálního kontaktu se všemi žáky přes videohovory.

Z dat získaných během rozhovorů i dotazníkového šetření vzešlo, že komunikace v době pandemie a zároveň uzavření škol se výrazně nezměnila v komunikaci s rodiči. Učitelé nadále komunikují skrze e-maily. V některých případech pro zjednodušení a urychlení komunikace sáhli po mobilním telefonu, i když obvykle neradi poskytují své telefonní číslo.

Výrazná změna nastala ve způsobu komunikace s žáky, s nimiž běžně přes technologické zařízení nekomunikovali, ale právě danou situací se museli přesunout do on-line prostředí.

Kooperace s rodiči či žáky byla dosti frekventovaná, a to téměř každý týden. Při vyskytujících se problémech až každodenní. Důvody vedoucí ke každodenní komunikaci byly úkoly. Distribuce do rodin a následně zpět učitel, dále jejich oprava. Ke kontaktu rodiny docházelo v případě neplnění povinností, narušování výuky, nečinnosti žáka při výuce, výrazné změny v prospěchu žáka, technickému připojení, ale také z pozitivního hlediska pouze informování rodičů o dění a zjištění, zda vše žáci zvládají a všemu rozumí.

Dobrym poznatkem je, že i na situaci, která je pro všechny velice náročná, můžeme shledat přínosy. V dnešní době při vysokém počtu technologií je určitým přínosem, zejména pro starší generaci, umět s těmito zatíženími zacházet a vzdělávat se v on-line prostředí. Distanční vzdělávání učitelům přineslo i mnoho nových metod a forem výuky, u nichž by bylo velice zajímavé vytvořit soubor těch nejosvědčenějších a nejefektivnějších. Nicméně přínos, který v dnešní době zahřeje učitele u srdce je, že rodiče a žáci mohou přicházet s uvědoměním, jak je potřebné chodit do školy, a také jak moc je v životě žáka potřebný učitel. Jedním z dobrých přínosů je samostatnost žáků.

Obtížím při komunikaci s rodiči, resp. s žáky, se nevyhneme v žádném režimu. Ale v tom distančním se může zdát být o něco těžší. Pozitivní je, že obtíže se vztahovaly spíše k nastavení režimu a komunikaci v on-line prostředí s žáky, kdy je potřeba si nastavit jasná pravidla. Oproti běžnému režimu se obtížněji vysvětlovala těžší látka, kterou učitelé v prezenčním vzdělávání žáků mohou různě demonstrovat.

To, že se učitel někdy dostane do fáze, kdy bude používat slovo Homeoffice a bude to pro něj reálné, si nikdo nemyslel. Ale pandemická situace ukázala, že to nereálné není, školy se uzavřely a učitelé vzdělávali své žáky z prostředí domova. I přestože školy na uzavření škol nebyly připraveny, dovolím si tvrdit, že s tím žádná ze škol nepočítala, tak se se situací velice dobře vyrovnaly. Některé ze škol se snažily zajistit i sociálně slabší rodiny a poskytly jim různá (tablety, notebooky) technologická zařízení. V tom vidím velice pozitivní zjištění.

Distanční výuka nám přinesla mnoho výhod, ale i nevýhod. Jendou z nevýhod je časová náročnost. I když se může zdát, že při distančním vzdělávání učitel má více času, tak opak

je pravdou. Náročné jsou přípravy na on-line výuku, tak jak respondentky zmiňovaly ve svých výpovědích, u kterých učitel zprvu trávil mnoho času. Pro žáky i učitele je dosti nedostatečné nebýt v osobním kontaktu. Sociální kontakt, na který společnost byla zvyklá, všem výrazně chybí. Při distančním vzdělávání učitelé považují za náročnou práci s žáky, kteří více chybují, a také se žáky s IVP nebo PP.

Z kvalitativního výzkumného šetření se ukázalo, že se učitelé během distančního vzdělávání on-line výuce žáků věnují méně než obvykle v prezenční výuce. Většinová část se s žáky setkávala on-line denně 2–3 hodiny, což odpovídá přibližně 12 hodinám týdně, a to je méně než při vyučování prezenčním, kdy žák dle rozvrhu je vyučován minimálně 4 hodiny denně. Určitě to neznamena, že by pedagog měl méně práce, ba naopak, většina respondentek se musela nadále své práci věnovat mnohem více, tak jak téměř všechny dotazované učitelky uvedly. Příprava na distanční výuku se většinou lišila a učitelé nad ní trávili více času než nad přípravou k výuce prezenční. Postupem času a praxe se její délka zkracovala.

Učitelé za adekvátní délku vyučovací jednotky prostřednictvím on-line platformy při distančním vzdělávání oproti běžné délce vyučovací jednotky považují různou délku v rámci minut. Většinou se shodovali na počtu 30 až 45 jako běžná vyučovací hodina. Pouze jedna odpověď byla, že adekvátní je 60 minut on-line výuky. Což vzešlo z kvalitativního průzkumu.

Aby v době uzavření škol učitelé mohli nadále vzdělávat své žáky, bylo potřeba se sjednotit a nalézt cestu, která bude vyhovující. Proto se různé webové stránky, aplikace, platformy a další uzpůsobovaly on-line vzdělávání. Ve většině případů učitelé s žáky spolupracovali skrze dvě platformy, Microsoft Teams a doménu Google. Ty umožňovaly vzájemnou komunikaci učitel – žák pomocí videokonferencí, vkládání úkolů, hodnocení a jiné. S tímto tvrzením se shodovali respondenti jak v dotazníkovém šetření, tak při rozhovorech.

Postoj učitelů k distančnímu vzdělávání je zpravidla různorodý. Aby učitelé vzdělávali své žáky efektivně, podstupovali různá školení a kurzy. Zprvu jim škola zařídila školení kvůli orientaci a práci v platformě používající k výuce. To je zřejmé z dotazníkového i kvalitativního výzkumu. V dotazníkovém šetření respondenti zmiňovali, že samostatně věnovali maximální pozornost novým metodám a způsobům výuky. Jedním z nich je využívání již zmíněné Jamboard a práce v ní (viz. Příloha 10).

Právě platformy přizpůsobené on-line vzdělávání na prvním stupni využívali učitelé k on-line výuce. Při on-line výuce uplatňovali kombinaci různých způsobů a činností práce. Využívali zadávání samostatných prací k vypracování v on-line prostředí nebo samostatných prací k vypracovávání do sešitu. Ale zadávali práce i bez použití digitálních technologií, aby žáci neseděli pouze jen u počítačů a nehleděli stále do obrazovek. To je evidentní z otázky, jež byla položena v dotazníku.

Při distančním vyučování se učitelé setkávali s několika bariérami, které narušovaly komunikaci a spolupráci při distančním vzdělávání. Pozitivní sice bylo, že s bariérami se setkala pouze 22 %, ale negativní byly samotné bariéry, tak jak poukazuje analýza dotazníkového šetření. Vzhledem k vyspělé době a době technologií bylo překvapující, že jednou z bariér je právě nedostačující technologie a s nimi internetové připojení, které v rodinách chybělo. Největší bariérou však byli problémoví a nespolupracující rodiče. Učitelé se setkávali i s rodiči, kteří měli k takovému způsobu vzdělávání nechut', a proto jsou tito rodiče považováni za zásadní překážku ve výuce žáků. A nejen rodiče jsou překážkou ve vzdělávání při distanční výuce, ale i samotní žáci, kteří výuku neberou vážně. Samotné bariéry jsou potvrzeny z obou šetření, v kvalitativním i kvantitativním.

I přestože všechny rodiny nebyly zajištěny technickým vybavením anebo neměly možnost on-line připojení, pedagogové byli aktivní, a i tyto žáky do vzdělávání zapojovali. V kvantitativním výzkumu metodou dotazníku respondenti využívali mnoho způsobů a snažili se přizpůsobit možnostem rodiny. Žákům zadávali různou práci na doma, následně si ji přebírali zpět a opravovali. Jako způsob distribuce používali e-maily na rodiče, telefonické hovory nebo osobní vyzvedávání ve vestibulu školy. Veškeré úsilí učitel věnoval dětem a rodičům. V případě potřeby totiž poskytoval osobní konzultace a individuální výuku jeden na jednoho.

12 Interpretace získaných dat

Jak je uvedeno ve 4. kapitole teoretické části, komunikace je proces, při kterém si předáváme různé informace. Ke sdělování dochází mezi dvěma a více jedinci. V případě pedagogického oboru se jedná o komunikaci učitel – rodič, učitel – žák. Rodiče a učitelé nejčastějším způsobem při běžné prezenční výuce komunikovali skrze e-maily, ale určitě také při osobním setkání a komunikaci tváří v tvář. Holá (2006) říká, že komunikace tváří v tvář je nejpoužívanější formou komunikace. To v dnešní době logicky nelze potvrdit, protože většina komunikace se přesunula na komunikaci prostřednictvím médií, a to právě i v pedagogické komunikaci nejen mezi učiteli a rodiči, ale i učiteli a žáky, tak jak bylo potvrzeno ve výzkumu.

Kontakty mezi školou a rodinou se realizují různými způsoby. Již zmíněná forma osobního setkání nebo forma písemná. Kolláriková a Papula (2010) uvádí, že většinová část komunikace se odehrává právě prostřednictvím dítěte formou vzkazů, a proto je dítě důležitým zdrojem informací pro obě strany. Toto tvrzení je ale přirozeně v rozporu se získanými daty, které vzešly z výzkumu, vzhledem k režimu v momentální koronavirové době.

Učitelé s rodinou nejčastěji komunikovali jak v běžném prezenčním vzdělávání, tak v distanční formě pomocí e-mailu. Komunikace prostřednictvím dítěte byla zodpovězena pouze jedním respondentem. Se svou dosavadní praxí se přidávám k datům získaných ve výzkumu. Nejčastěji komunikuji s rodiči právě přes e-mail či školní informační systém. V čem jsem ustoupila, tak jako větší část pedagogů, je komunikace za pomoci telefonu. V době distanční výuky jsem rodičům i žákům poskytla své telefonní číslo pro rychlou komunikaci v případě výskytu naléhavého problému. Vzhledem k častému výskytu problémů všeho druhu je komunikace s rodinou vysoce frekventovaná, a sice téměř každý týden, někdy i každý den.

Učitelé s žáky komunikují písemnou, vizuální a audiovizuální formou. Holá (2006) uvádí, že to lze chápat jako komunikování nepřímé. V době uzavření škol a zákazu osobního styku, formu prostřednictvím videohovorů učitelé začali považovat jako komunikování přímé. Z toho důvodu, že tento způsob komunikace jim nejvíce přibližuje vzdělávání v přímém kontaktu tváří v tvář a mohou sledovat verbální mluvené aspekty, které se při písemném

projevu vytrácí. Těmito aspekty se zabývá v kapitola 4.1.1. Mikuláščík (2003). Při videohovorech můžeme tak jako ve škole při běžném osobním kontaktu vnímat i nonverbální komunikaci, tak jak ve své odpovědi uvedla dotazující D5. I mně osobně audiovizuální forma výuky vyhovovala mnohem více, z přesně vypsanych důvodů vyplývajících z výzkumu.

Pedagogická komunikace dle odborné literatury je ovlivňována pravidly, na kterých se podílí učitel za účasti žáků. Jinak tomu nebylo ani při pedagogické komunikaci v on-line prostředí. Učitelé si i ve virtuální třídě nastavovali pravidla, za kterých on-line výuka bude probíhat.

Zlámalová (2008) zmiňuje různé výhody a nevýhody distančního vzdělávání, které výzkum zcela potvrzuje. Velká nevýhoda je v domácím prostředí a prostoru k učení, který z větší části žáci doma zajištěný neměli. Další nevýhoda, kterou Zlámalová popisuje, je absence okamžité kontroly, zda žák postupuje správně, zejména u žáků, jež více chybují a žáků s IVP. Také z mého pohledu a zkušenosti je nevýhodou chybějící osobní fyzický kontakt, který při distanční on-line výuce není možný.

K E-learningu neboli elektronickému synchronnímu vzdělávání on-line (kapitola 6.2) využívali učitelé platformy poskytující výuku na základních školách prvního stupně. V nich mohli díky videokonferenci s žáky spolupracovat a nadále je vzdělávat bez větší zátěže rodičů. Tak jak uvádí odborná literatura, je tato synchronní forma náročná na připojení k síti, které je nutné. V tom se shodli všichni respondenti a tím teorii potvrdili. Ne všichni žáci tuto možnost měli, a proto byli do vzdělávání zapojováni asynchronně. Tento způsob nevyžadoval po žácích připojení k síti. Učitelé žáky do vzdělávání zapojovali pomocí domácích úkolů, tj. samostatné vypracovávání různých pracovních listů, pracovních sešitů atd. Pozitivní je, že těchto žáků bylo velice málo. Na rodiče těchto žáků byly kladeny vysoké nároky. Rodič musel nahradit roli učitele a vzdělávat své dítě převážně samostatně.

Hoszsowski (nedatováno) uvádí, že nejpoužívanějším prostředkem asynchronní e-komunikace je e-mail. Což mohu za sebe i z analýzy získaných dat během rozhovorů a dotazníků potvrdit. Učitelé s žáky komunikovali nejčastěji prostřednictvím e-mailu, jenž patřil rodičům.

Ve vzájemném sdělování je několik podnětů, které komunikaci narušují, takové podněty označujeme jako bariéry. I distanční forma výuky se problémům nevyhnula. Vyskytující se bariéry přicházely z prostředí domova rodin, tzn. bariéry externí, které v kapitole 4.2.2. objasňuje Mikuláščík (2003). Rušivé elementy, které nedovolovaly žákovi se plně soustředit. Pedagog očekával, že prostředí vhodné pro domácí vzdělávání a on-line výuku svému dítěti rodič zajistí a bude napomáhat k tomu, aby plnilo své povinnosti. To se o některých rodinách říct nedalo. Naopak přístup rodičů byl největší bariérou při distančním vzdělávání, především nespolupracující, nevyjadřující zájem, žádná snaha o pochopení systému distančního vzdělávání, celkově problémoví rodiče. Tyto rodiče Mebus (1995, in Rabušicová et al. 2004) považuje za rodiče, jejichž role je „špatná“. Zpravidla se jedná o rodiče neprojevující žádný zájem o vzdělávání a výchovu svých dětí a nepodporující je v učení. Jeho teorii výzkum také potvrzuje.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na problematiku spolupráce a komunikace učitele s rodinami při distančním vzdělávání na prvním stupni základních škol.

V teoretické části této práce jsem vymezila pojmy učitel, rodič, komunikace a zároveň jsem popsala bariéry, které mohou být překážkou v komunikaci. Nadále jsem se zaměřila i na kapitolu spolupráce učitele a rodiny, v níž jsem více přiblížila vzájemná očekávání a role, které rodiče zaujímají ve vztahu ke škole. Přiblížila jsem téma pedagogické komunikace, ve které jsem zmínila způsoby komunikaci učitele s rodinou. Na závěr jsem objasnila téma vzdělávání na dálku tedy distančního vzdělávání a E – learning.

Získané znalosti z teoretické části jsem se snažila aplikovat v části praktické. Před provedením celého výzkumu jsem si stanovila cíl, metody smíšeného pedagogického výzkumu a následně si vymezila výzkumný vzorek. Pomocí dotazníkového šetření a rozhovorů s pěti učitelkami jsem získala data, která vedla k dosažení výzkumného cíle. Ke zpracování získaných dat jsem využila analýzu jednotlivých otázek, jež jsem shrnula a následně porovnála s odbornou literaturou a svou zkušeností. Na základě výzkumné části jsem mohla teoretické poznatky vyvrátit či potvrdit (viz. kapitola 12.) Také jsem dospěla k uvědomění, že díky cenným datům, jež jsem získala v průběhu výzkumu metodou smíšeného pedagogického výzkumu mohu odpovědět na stanovené otázky, a tak dosáhnout výzkumného cíle.

Cílem práce bylo zmapovat, jakým způsobem komunikovali a spolupracovali učitelé 1. stupně základních škol s rodiči a jejich potomky v době distančního vzdělávání. Zároveň jsem zjišťovala přínosy, jež můžeme vyzdvihnout a jaká úskalí (překážky) při kooperaci s rodiči a jejich potomky vznikala. Vždy jsem se zaměřovala na distanční formu vzdělávání. V závěru jsem se zabývala podmínkami, které učitele považují za stěžejní pro komunikaci a spolupráci při distanční výuce.

Na základě výzkumu a vyhodnocení získaných dat bylo zjištěno, že většina učitelů s rodiči komunikovala prostřednictvím e-mailu. Tato komunikace se od běžné prezenční výuky nijak nezměnila. Změna nastala v komunikaci tváří v tvář, která nebyla umožněna a již nahradila komunikace prostřednictvím telefonu a videohovorů. Způsob kooperace s žáky s možností

připojení k síti se přesunul do on-line prostředí. Učitelé tedy s žáky začali komunikovat a vzdělávat je pomocí různých výukových portálů (viz. Příloha 8). Vzdělávání obohacovali novými metodami a způsoby výuky, webovými stránkami a dalším. To je způsob výuky, který je umožněn pouze s možností připojení k síti a moderních technologií. Synchronnímu způsobu distanční výuky se zúčastnily téměř všechny děti. Ostatní žáky bez možnosti on-line připojení učitelé do výuky zapojovali způsobem práce na doma. Tuto práci dětem distribuovaly prostřednictvím rodičů, kteří byli v takovém případě „prostředníky“ ke vzdělávání. Takový způsob komunikace nebyl jediný. Žáci si směli pro úkoly chodit do vestibulu či vrátnice školy, kam je učitel připravoval. V případě potřeby učitelé poskytovali osobní individuální schůzky ve škole jeden na jednoho nebo na neurčitém místě venku.

Ve výzkumné části prováděné dotazníkovou metodou mnoho respondentů zmiňovalo, že se věnují vzdělávání novým metodám a způsobům výuky. Při realizaci rozhovorů a získávání dat se některé respondentky zmínily, že přínosem byly nové metody a způsoby výuky. Zajímaly mě konkrétní příklady, proto jsem respondentky požádala o doplnění rozhovoru o otázku týkajících se metod a způsobů výuky. Ze získaných dat vzešlo, že respondentky využívají metody, které se řadí do výuky i během prezenční výuky. Jen při distanční výuce je přenesly do on-line prostředí a aplikují je v příslušných platformách k tomu uzpůsobených. Jamboard neboli interaktivní tabule je vhodná k zapojení všech žáků najednou, ke tvoření myšlenkových map, nedokončených výpovědí a ke kritickému myšlení pomocí pětিলístku. V Příloze 10 můžeme vidět ukázkou myšlenkové mapy, zabývající se slovním druhem – Slovesa. Na ní je krásně viditelné, jak žáci vytvářejí své myšlenky pomocí barevných lístečků. Dále nedokončenou výpověď a různé způsoby výkladu výuky. Internetová stránka Wordwall.com je vhodná pro vytváření množství didaktických her, interaktivních pracovních listů, aktivizačních aktivit a jiné. Nové aktivity, které by se mohly využívat i nadále v běžné prezenční výuce jsou kvízy v aplikaci Kahoot nebo pomocí domény Google ve Formulářích. Za zmínku stojí zkušenosti respondentky D4 a „semafor“ využívaný k reflexi. Při návratu do školy nejen učitel uvidí, ale i samotný žák uvidí, jakým způsobem se žáci posunuli a v jakém učivu mají mezery.

Pozitivním zjištěním jsou přínosy, které můžeme vyzdvihnout. Při distančním vzdělávání jsme mohli více proniknout do technologických zařízení a práce s nimi. Tento přínos je nejen

pro učitele, ale i žáky. Žáci se naučili využívat technologické zařízení i k jiným aktivitám více přínosným, než hraní her. Ukázalo se, že přínosem je i samostatnost žáků. Potěšujícím přínosem, který vyzdvihla jedna respondentka, je uvědomění rodičů a žáků potřeby učitele v životě žáka a návštěva školských zařízení. I přestože se to objevilo pouze u jedné respondentky, беру to jako velice důležité zjištění, které jsem i já osobně jako učitel očekávala.

Při distančním vzdělávání se objevilo i několik obtíží, které spolupráci a komunikaci narušovaly. Určitě to byly technická nevybavenost rodin a připojení k síti. Z učitelova pohledu se hůře než při běžné prezenční výuce vysvětlovalo těžší učivo. Velkým problémem, který narušoval kooperaci při distanční výuce, byl přístup rodičů. Nespolupracující a problémový rodič byl největší překážkou. Do dotazníku byla zařazena i otázka (č. 13), jestli rodiče byli ochotní v případě potíží s učitelem spolupracovat a komunikovat, která vyšla velice pozitivně. To vyšlo v úplném rozporu a odpovědi se tak rozcházely. Z dnešního pohledu bych otázku formulovala tak, aby se mi dostalo žádoucích odpovědí.

Na základě výzkumu a získaných dat lze opovědět i na další vedlejší výzkumnou otázku. Tuto otázku považuji za takové menší doporučení pro začínající učitele nebo rodiče, kteří se s distančním vzděláváním žáků na prvním stupni doposud nesetkali.

Stěžejní podmínky pro spolupráci a komunikaci v době distančního vzdělávání:

- Technologické vybavení domácnosti a připojení k síti
- Pracovní místo žáka i učitele
- Spolupracující a komunikující rodina
- Sjedená platforma pro komunikaci (vše na jednom místě pro přehlednost a zpětné nahlédnutí)
- Kvalitní a motivovaný učitel

Z mé vlastní zkušenosti mohu stěžejní podmínky obohatit o stálou motivaci učitelů, ale i žáků. Pokud žák nemá motivaci, jeho aktivita klesá a ztrácí chuť ke vzdělávání. Dále bych jako podmínku doplnila i o podporu z vedení školy. Nejen žáci, ale i učitelé ztrácí motivaci.

Seznam použitých informačních zdrojů

Odborná literatura

1. ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR, 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. 13. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-5258-7.
2. ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
3. ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3450-7.
4. DEVITO, Joseph A., 2008. *Základy mezilidské komunikace*. 6. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2018-0.
5. DOSTÁL, Jiří, 2011. *Školní informační systémy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2784-3.
6. FERTEK, Tomáš, 2011. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. Praha: Yinachi s.r.o. ISBN 978-80-904735-2-2.
7. GAVORA, Peter, 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: VEDA.
8. GAVORA, Peter, Vladimír JŮVA a Vendula HLAVATÁ, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
9. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
10. HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
11. HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
12. HOLÁ, Jana, 2006. *Interní komunikace ve firmě*. Brno: Computer Perss. ISBN 80-251-1250-0.
13. HOLÁ, Jana, 2011. *Jak zlepšit interní komunikaci: vyhněte se zbytečným škodám, obchodu zaměstnanců a ztrátě zákazníků*. Brno: Computer Perss. ISBN 978-80-251-2636-3.

14. JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK, 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.
15. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2010. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementární pedagogika*. Druhé vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.
16. KREJČOVÁ, Věra, 2005. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-391-3.
17. MÁCHOVÁ, Jiřina, 1974. *Duševní hygiena rodinného života*. Praha: Avicenum.
18. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
19. MIKULÁŠTÍK, Milan, 2003. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0650-4.
20. MÜLLEROVÁ, Stanislava, 2002. *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-618-0.
21. NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
22. NEUGEBAUER, Tomáš, 2009. *Nová pravidla písemné a elektronické komunikace*. Kralice na Hané: Computer Media. ISBN 978-80-7402-011-7.
23. PLAMÍNEK, Jiří a Daniel FRANC, 2008. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2706-6.
24. PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.
25. POCHE KARGEROVÁ, Jana, Radka CHALUPOVÁ a Zdena KREISLOVÁ, 2019. *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Praha: PASPARTA. ISBN 978-80-88290-27-8.
26. PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

27. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
28. RABUŠICOVÁ, Milada, Klára ŠEĐOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ a Vlastimil ČIHÁČEK, 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.
29. RYMEŠOVÁ, Jana a Miloslava ŽÁKOVÁ, 1993. *Škola bez tajemství aneb co by rodiče měli vědět o škole*. Praha: Kvarta. ISBN 80-85570-32-7.
30. SPOUSTA, Vladimír, 1994. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0552-1.
31. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl vědět učitel o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.
32. VYMĚTAL, Jan, 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2614-4.
33. ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada Publishing, a.s., ISBN 978-80-271-0051-4.
34. ZLÁMALOVÁ, Helena, 2008. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-56-3.

Elektronické zdroje

1. *Distanční a vzdálená výuka*. Microsoft Education [online]. Microsoft ©2015 [cit. 11.02.2021]. Dostupné z: <https://www.microsoft.com/cs-cz/education/remote-learning>
2. HOSZOWSKI, Radek, nedatováno. *Elektronická komunikace: Učební text*. In: sslch.cz [online]. [cit. 20.01.2021]. Dostupné z: <https://www.sslch.cz/files/163/3-elektronicka-komunikace-u.pdf>
3. KLÍMOVÁ, Zuzana. *Online výuka: Využívejte efektivní nástroje pro e-learning – Blog Orange Academy*. In: orangeacademy.cz [online]. 13.05.2020 [cit. 11.02.2021]. Dostupné z: <https://orangeacademy.cz/clanky/online-vyuka/>

4. KORBEL, V. a D. PROKOP. *Distanční výuka na jaře a na podzim – Výsledky reprezentativního kvantitativního výzkumu 2020*. In: paqresearch.cz [online]. 10.02.2020 [cit. 11.02.2021]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/distančn%C3%AD-výuka-na-jaře-a-na-podzim>
5. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. In: edu.cz [online]. Praha: MŠMT, 23.09.2020 [cit. 11.02.2021]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodika_DZV__23_09_final.pdf
6. PC HELP e-learning – Oficiální Moodle Partner. *PC HELP e-learning – Oficiální Moodle Partner* [online]. Copyright © 2017 PC HELP, a.s. [cit. 11. 02.2021]. Dostupné z: <https://elearning.pchelp.cz/>
7. RABUŠICOVÁ, Milada a Milan POL, 1996. Vztahy školy a rodiny dnes: Hledání cest k partnerství. *Pedagogika* [online]. Praha: PedF UK, č.2., 105–116 [cit. 26.01.2021]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2926&lang=cs>
8. ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA, Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, **30**(2), 122–155. [cit. 11.02.2021]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>
9. Škola OnLine – nejrozšířenější webový školní informační systém. Škola OnLine – nejrozšířenější webový školní informační systém [online]. Copyright © 2021 BAKALÁŘI software s.r.o. [cit. 09.02.2021]. Dostupné z: <https://www.skolaonline.cz>
10. VOJTÍŠEK, Petr, *Výzkumné metody: Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol* [online]. Praha: VOŠSP, 2012. [cit. 11.02.2021]. ISBN 978-80-905109–3-7 Dostupné z: <https://tinyurl.com/7fhyues9>

Legislativní dokumenty

1. Zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon).
2. Zákon č. 563/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů	58
Graf 2: Působíště respondentů	60
Graf 3: Délka praxe v oboru	61
Graf 4: Respondentova třída	62
Graf 5: Způsob komunikace v prezenční výuce: vztah učitel – rodič	63
Graf 6: Způsob komunikace v distanční výuce: vztah učitel – rodič	65
Graf 7: Způsob komunikace v distanční výuce: vztah učitel – žák	67
Graf 8: Potřeba komunikace v době distančního vzdělávání	69
Graf 9: Výukové platformy	71
Graf 10: Bariéry narušující komunikaci a spolupráci při distančním vzdělávání	73
Graf 11: Ochota spolupráce a komunikace	75
Graf 12: Doškolení pedagogů ZŠ	76
Graf 13: Délka distanční výuky	78
Graf 14: Formy a činnosti uplatňované při distanční výuce	79

Seznam tabulek

Tabulka 1: Desatero pro učitele a rodiče	22
Tabulka 2: Věková kategorie.....	59

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník	113
Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor (záznamový arch).....	117
Příloha 3 – Přepis: Rozhovor č. 1	118
Příloha 4 – Přepis: Rozhovor č. 2	122
Příloha 5 – Přepis: Rozhovor č. 3	127
Příloha 6 – Přepis: Rozhovor č. 4	131
Příloha 7 – Přepis: Rozhovor č. 5	138
Příloha 8 – Platforma Google Classroom a on-line výuka	143
Příloha 9 – Úniková hra.....	144
Příloha 10 – Metody a způsoby výuky v Jamboard	147

DOTAZNÍK PRO UČITELE

***Téma: Komunikace a spolupráce učitele s rodinami se zaměřením na
distanční výuku na 1. stupni ZŠ***

Vážení pedagogové,

jsem studentkou pedagogické fakulty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Karlově v Praze. Tímto bych Vás chtěla poprosit o vyplnění zcela anonymního a dobrovolného dotazníkového šetření k mé diplomové práci na téma *Komunikace a spolupráce učitele s rodinami se zaměřením na distanční výuku na 1. stupni ZŠ*. Mým cílem výzkumu je zmapovat, jakými způsoby komunikovali a spolupracovali učitelé s rodiči a jejich potomky v různých školách po celé České republice se zaměřením na distanční vzdělávání, tedy v době uzavření škol. V dotazníku se objevuje 16 relativně krátkých a jednoduchých otázek všech druhů.

Výsledky budou využity pouze ve výzkumné části mé diplomové práce. Předem Vám moc děkuji za Vaši pomoc, strávený čas vyplňováním a spoluprací na mém výzkumu.

Monika Matuchová

Prosím, vybranou odpověď zaškrtněte

1. Jaké je Vaše pohlaví a věk?

- ☐ Žena
- ☐ Muž
- Věk: _____

2. V jakém kraji působíte?

- ☐ Hlavní město Praha
- ☐ Jihočeský kraj
- ☐ Jihomoravský kraj
- ☐ Karlovarský kraj
- ☐ Kraj Vysočina
- ☐ Královéhradecký kraj
- ☐ Liberecký kraj
- ☐ Moravskoslezský kraj
- ☐ Olomoucký kraj
- ☐ Pardubický kraj
- ☐ Plzeňský kraj
- ☐ Středočeský kraj
- ☐ Ústecký kraj
- ☐ Zlínský kraj

3. Jak dlouho působíte v pedagogickém oboru?

- ☐ Méně než rok
- ☐ 1–5 let
- ☐ 6–10 let
- ☐ 11–15 let
- ☐ 16–20 let
- ☐ 21–25 let
- ☐ 25 let a více

4. V jakém ročníku jste působil/a při distančním vzdělávání?

- ☐ 1. ročník
- ☐ 2. ročník
- ☐ 3. ročník
- ☐ 4. ročník
- ☐ 5. ročník

5. Jaký způsob komunikace jako třídní učitel/ka při běžné prezenční výuce využíváte s rodinou nejčastěji?

- ☐ Setkání tváří v tvář – konzultační hodiny
- ☐ Pomocí E-mailu
- ☐ Pomocí telefonu / SMS zprávy
- ☐ Školní informační systém – např. Bakaláři
- ☐ Prostřednictvím dítěte
- ☐ Záznam v žákovské knížce, deníčku
- ☐ Jiný způsob: _____

6. Jaký způsob komunikace s rodiči Vám jako učiteli při distančním vzdělávání vyhovuje/vyhovoval nejvíce a z jakého důvodu?

- ☐ Pomocí E-mailu
- ☐ Pomocí telefonu / SMS zprávy
- ☐ Školní informační systém – např. Bakaláři
- ☐ Pomocí sociálních sítí (WhatsApp, messenger apod.)
- ☐ Pomocí školních webových stránek
- ☐ Pomocí výukové platformy
- ☐ Žádný
- ☐ Jiný způsob: _____

Z jakého důvodu? _____

7. Jaký způsob komunikace s žáky Vám jako učiteli při distančním vzdělávání vyhovuje/vyhovoval nejvíce a proč?

- ☐ Pomocí E-mailu
- ☐ Pomocí telefonu / SMS zprávy
- ☐ Žádný
- ☐ Školní informační systém – např. Bakaláři
- ☐ Pomocí sociálních sítí (WhatsApp, messenger apod.)
- ☐ Pomocí školních webových stránek
- ☐ Pomocí výukové platformy
- ☐ Jiný způsob: _____

A proč? _____

8. Jak častá byla potřeba komunikace s rodinou v době distančního vzdělávání?

- ☐ Každý den
- ☐ Téměř každý týden
- ☐ 1x za 14 dní
- ☐ 1x měsíčně
- ☐ Nikdy
- ☐ Jiné: _____

9. Z jakého důvodu jste nejčastěji s rodinou (rodiči a žáky) komunikoval/a?

10. Skrze jaké platformy jste v době distanční výuky spolupracoval/a s žáky nejvíce?

- ☐ Školní e-mail
- ☐ Informační školní systémy
- ☐ Microsoft Teams
- ☐ Google Disk
- ☐ Google Classroom
- ☐ Třídní stránky
- ☐ Google Meet
- ☐ Skype
- ☐ Moodle
- ☐ Zoom
- ☐ WhatsApp
- ☐ Nespolupracoval/a
- ☐ Jiná možnost: _____

11. Jakým způsobem jste komunikoval/a a zapojoval/a žáky, kteří neměli možnost on-line připojení?

12. Existují mezi Vámi a rodinou bariéry, které narušovaly komunikaci a spolupráci při distančním vzdělávání?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

V případě, že jste odpověděl/a ano, pokuste se zapsat jaké.

13. Byli rodiče ochotní, v případě potíží, s Vámi spolupracovat a komunikovat?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

14. Absolvoval/a jste nějaká doškolování ohledně komunikace a spolupráce s žáky při distančním vzdělávání?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

Pokud ano, uveďte konkrétně jaké.

15. Kolik času jste průměrně denně / týdně věnoval/a distanční synchronní výuce žáků?

- ☐ Pravidelně 1–3 hod denně
- ☐ Pravidelně podle rozvrhu (cca 4-5 hodiny denně)
- ☐ Více než dle rozvrhu
- ☐ 1- 2x týdně
- ☐ Žádný

16. Jaké formy a činnosti jste při distanční výuce u většiny žáků uplatňoval/a?

- ☐ Zadávání samostatné práce bez použití digitálních technologií
 - ☐ On-line výuka prostřednictvím platformy
 - ☐ Zadávání samostatných prací k vypracování v on-line prostředí.
 - ☐ Zadávání samostatných prací k vypracování do sešitu v on-line prostředí
 - ☐ Kombinace některých uvedených forem a činností
-
-

Ještě jednou Vám moc děkuji za Vaši pomoc, strávený čas vyplněním dotazníkového šetření a spolupráci na mém výzkumu.

Přeji krásný zbytek dne,
Monika

ROZHOVOR PRO UČITELE

Téma: Komunikace a spolupráce učitele s rodinami se zaměřením na distanční výuku na 1. stupni ZŠ

Rozhovor č.:

Respondent:

Věk:

Pohlaví:

Ročník, ve kterém učitel/ka vyučuje:

Otázky k rozhovoru:

1. Jaký způsob komunikace Vám jako učiteli při distančním vzdělávání vyhovoval nejvíce a proč?
2. Jaké jste zaznamenal/a přínosy vyučování v době distanční výuky?
3. Co bylo nejobtížnější v komunikaci s rodiči, resp. s žáky v době distančního vzdělávání?
4. Je podle Vašeho názoru škola, na které učíte, připravena na distanční vzdělávání žáků?
5. V čem pro Vás vyučování během distanční výuky bylo / je náročné?
6. Kolik času průměrně denně / týdně jste věnoval/a distanční výuce žáků? Přišlo Vám to dostačující? (Má otázka směřuje k délce trvání výukové jednotky v online režimu.)
7. Kolik času jste věnoval/a přípravě na distanční on-line výuku? Lišila se délka od přípravy na vyučovací jednotku v běžném režimu?
8. Jaké platformy jste využíval/a pro online výuku žáků?
9. Jakou délku vyučovací jednotky skrze on-line platformu při distančním vzdělávání považujete za adekvátní oproti běžné délce vyučovací jednotky?
10. S jakými jste se setkal/a případnými bariérami, které narušovaly komunikaci a spolupráci při distančním vzdělávání?
11. Dokázal/a byste popsat konkrétní podmínky, které byly pro distanční vzdělávání stěžejní?

ROZHOVOR PRO UČITELE

Téma: Komunikace a spolupráce učitele s rodinami se zaměřením na distanční výuku na 1. stupni ZŠ

Rozhovor č.: 1

Dotazující: D1

Věk: 26

Pohlaví: Žena

Ročník, ve kterém učitel/ka vyučuje: 3. ročník

Otázky k rozhovoru:

1. Jaký způsob komunikace Vám jako učiteli při distančním vzdělávání vyhovoval nejvíce a proč?

„Nejvíce mi samozřejmě vyhovoval přímý kontakt s žáky při on-line výuce. Žákům jsem vše mohla vysvětlit, popsat a případně jim odpovědět na to, co je jim nejasné. Další důležitý způsob komunikace byl pro mě mobilní telefon, který jsem využívala zejména ke komunikaci s rodiči. Volali, když chtěli žáky omluvit nebo když chtěli doplnit nějakou informaci. I já jsem mobilní telefon využívala, když jsem chtěla rychle zjistit, proč se žák nepřipojil na on-line výuku.“

2. Jaké jste zaznamenal/a přínosy vyučování v době distanční výuky?

„Jelikož jsem začínající učitel, tak jsem své žáky teprve poznávala. Mám pocit, že díky distanční výuce jsem se s nimi více sblížila a poznala prostředí, ve kterém vyrůstají. A vzhledem k tomu, že jsme zatím neměli rodičovské schůzky, tak jsem nepoznala i některé rodiče.“

3. Co bylo nejobtížnější v komunikaci s rodiči, resp. s žáky v době distančního vzdělávání.

„Nějakým způsobem jim vysvětlit a vtáhnout je do režimu, který jsme si nastavili. Děti i rodiče se ještě museli vyrovnat s novou učitelkou. Každá jsme měla jiný přístup, ale i

přesto to teď vše zvládáme a řekla bych, že jsme si na to všichni zvykli. Určitě komunikace by byla obtížná i v běžném režimu, ale v on-line prostředí je to ještě o něco obtížnější. Jak jsem zmiňovala v předchozí otázce, doposud jsem některé rodiče nepoznala.“

4. Je podle Vašeho názoru škola, na které učíte, připravena na distanční vzdělávání žáků?

„Určitě ano. Každý z učitelů a asistentů na škole má potřebné zařízení na on-line výuku, kde jsou nainstalované všechny platformy, které při distanční výuce využíváme.“

5. V čem pro Vás vyučování během distanční výuky bylo / je náročné?

„Neřekla bych náročné, ale spíš vyčerpávající. Samozřejmě je distanční výuka náročná z hlediska času, jelikož se neskládá jenom z „vysílání“, ale i následného opravování zaslaných úkolů od žáků, příprav na hodiny, příprav různých kvízů, pracovních listů a přehledů učiva.“

6. Kolik času průměrně denně / týdně jste věnoval/a distanční výuce žáků? Přišlo Vám to dostačující? (Má otázka směřuje k délce trvání výukové jednotky v online režimu.)

„Týdně měl každý žák celkem 8 vyučovacích hodin plus jednu třídnickou hodinu. Abych uvedla na pravou míru, tak týdně měli 3 hodiny českého jazyka, 2 hodiny matematiky, 2 hodiny člověk a jeho svět, 1 hodina cizího jazyka. Podstatné předměty, tj. český jazyk a matematika, byly rozděleny na polovinu. Takže já jsem učila celkem 11 vyučovacích hodin a jednu třídnickou hodinu. Cizí jazyk a přírodovědu učil jiný z učitelů. Určitě mi to přišlo dostačující, i když možná bych přidala ještě jednu hodinu matematiky.“

7. Kolik času jste věnoval/a přípravě na distanční on-line výuku? Lišila se délka od přípravy na vyučovací jednotku v běžném režimu?

„Určitě ano. Věnovala jsem značně více času přípravě na on-line výuku, než bych se připravovala na vyučovací hodinu v prezenční výuce. Ovšem přesně tuto dobu časově vymezit nedokážu. Přišlo mi, že jsem se připravovala neustále.“

8. Jaké platformy jste využíval/a pro online výuku žáků?

„Microsoft Teams a Bakaláři. V rámci on-line výuky jsem značně využívala podpůrné programy, webové aplikace typu: ucebniceonline.cz, skolakov.eu, collboard.com, grammar.in a rysava.websnadno.cz.“

9. Jakou délku vyučovací jednotky skrze on-line platformu při distančním vzdělávání považujete za adekvátní oproti běžné délce vyučovací jednotky?

„Optimální je 30 minut, přestávka 15 minut a potom případné pokračování. I když se tedy přiznám, že já mám délku vyučovacího hodiny většinou 45 minut, přestávku 15 minut a zase 45 minut. V rámci výuky se však snažím děti nějakým způsobem aktivizovat a udržet jejich pozornost.“

10. S jakými jste se setkal/a případnými bariérami, které narušovaly komunikaci a spolupráci při distančním vzdělávání?

„Setkala jsem se s rodinou, která na tom byla finančně špatně a neměla možnost zakoupit příslušné zařízení, které by žákovi sloužilo k on-line výuce. Proto jsme podali žádost na nadaci, která by nám v této oblasti mohla pomoci. Bohužel nám nebylo vyhověno. Žák tedy fungoval off-line a chodil třikrát týdně do školy pro úkoly. Ted' už má žák mobilní telefon, takže se začal na on-line výuku připojovat.“

11. Dokázal/a byste popsat konkrétní podmínky, které byly pro distanční vzdělávání stěžejní?

„Řekla bych, že ne všichni žáci měli příslušné podmínky na to, aby mohli realizovat on-line výuku. Problémy nečinilo jenom chybějící zařízení v rodině, ale i špatné připojení k internetu, či vůbec žádné. Všem chybí hlavně sociální kontakt a pro děti, které potřebují tu okamžitou kontrolu od učitele, je tato situace velmi náročná.“

A jaké podmínky považujete za potřebné k realizaci distanční výuky?

„Především zařízení pro všechny děti v rodině a dobré připojení k internetu. Mně se osvědčilo mít žáky rozdělené na dvě skupiny, proto si myslím, že i toto je podmínka.“

Málo početná skupina žáků v jedné on-line hodině, řekla bych maximálně 15. Při více připojených žáků najednou jim internet vypadával a dost se připojení sekalo. “

ROZHOVOR PRO UČITELE

Téma: Komunikace a spolupráce učitele s rodinami se zaměřením na distanční výuku na 1. stupni ZŠ

Rozhovor č.: 2

Respondent: D2

Věk: 30

Pohlaví: Žena

Ročník, ve kterém učitel/ka vyučuje: 1. ročník / 4. ročník

Otázky k rozhovoru:

1. Jaký způsob komunikace Vám jako učiteli při distančním vzdělávání vyhovoval nejvíce a proč?

„Komunikovala jsem přes Teams, Microsoft Teams a určitě e-mailem. Vlastně v loňském roce se 4. ročníkem přes mobilní aplikaci WhatsApp, děti mi volaly. Distanční výuka na jaře nebylo nic povinného, tak jsem komunikovala přes Zoom, dále přes webovou stránku Seesaw.cz a nadále i WhatsApp. Tím, že mám e-mail v mobilu a vše propojené, tak mi je vlastně jedno, co budu používat ke komunikaci. Já se snažím na začátku roku rodičům číslo nedávat, ale samozřejmě, jak pak člověk volá, když nastane nějaký problém, tak to číslo si rodiče mezi sebou získají, tím pádem to číslo mají. Ale ten WhatsApp mi nejvíce vyhovuje. Je to rychlý způsob komunikace. Ihned vidím, že si to žáci nebo rodiče přečetli a můžu v daný okamžik odpovídat a vidím, že mám zpětnou vazbu.“

2. Jaké jste zaznamenal/a přínosy vyučování v době distanční výuky?

„Tlačítko mute, ztlumit – off, to byly největší přínosy (smích). Myslím si, že určitě pro děti největším přínosem bylo, že je to vedlo více k samostatnosti. Troufám si říct, že tři čtvrtiny žáků fakt u toho počítače seděli samostatně a byli naučení si všechno udělat bez pomoci rodičů, a to vyučuji v první třídě. Takže jako pro ně velký přínos to, že se učili samostatnosti. Museli sedět a soustředit se. To si myslím, že je taky hodně naučilo.“

A pro mě přínos absolutně žádný. Udělat nudnou výuku, bez skupinových prací, v tom nevidím pro sebe žádný přínos. “

3. Co bylo nejobtížnější v komunikaci s rodiči, resp. s žáky v době distančního vzdělávání.

„My jsme žádné obtíže asi neměli. Nemyslím si, že bychom nějaké řešili. Tak jako samozřejmě, když jsem potřebovala dětem něco vysvětlit, tak bylo těžší než při běžné prezenční výuce. A práce s vizualizacemi, já kolikrát střídala notebook, kamera, mobil, kamera ... aby třeba u krychlových staveb viděli všechno. Ale obecně jsem osobně měla komunikaci s rodiči bez problémů. Asi tohle slycháš málo, ale oni komunikovali a spolupracovali suprově. Mám skvělé rodiče, kteří fungují na 100 %, nestalo se mi, že bych měla online hodinu a někdo by mi chyběl. Na mé online hodiny se připojovali děti z letiště, z dovolené z Kanárských ostrovů, z cest z aut. Rodiče je vždycky připojili nebo se děti připojovaly samy. Takže já tu komunikaci měla bezvadnou. S rodiči jsme se dohodli, že žáky rozdělím a jak je rozdělím. Fakt si nevybavuji žádný problém, není nic, co by pro mě bylo složitého. “

4. Je podle Vašeho názoru škola, na které učíte, připravena na distanční vzdělávání žáků?

„Na jaře určitě škola připravena nebyla, to bylo takové to nařízení zadávejte úkoly. Ve škole, na které vyučuji, jsme měli pak povinně nařízeno od vedení: „Zadejte úkoly na celý týden, a do konce týdne vám je žáci musí odevzdat se vším všudy. “ S tímto jsem úplně nesouhlasila a prosadila jsem si stránku Seesaw.cz, jestli to znáš a tam jsem dětem nahrávala videa, zadávala úkoly a oni je museli vypracovávat. Stránka je sice v anglickém jazyce, tak se v tom žáci museli orientovat, ty čtvrtáci. Ke konci v té první vlně pandemie jsme měli dvakrát povinně se s nimi on-line setkávat. Takže ta škola nebyla vůbec připravena, nebyli jsme sjednoceni, neměli jsme pevně daný, jak musíme s žáky komunikovat a přes co, neustále se to měnilo. Ale teď od září už škola připravena byla. Škola všem dětem udělala e-mailové adresy, abychom mohli komunikovat přes platformu Microsoft Teams. Takže jsme měli nově vytvořenou tu platformu, přes kterou pracuje, vyučuje celá škola. V tom vidím velký plus i pro ty

starší paní učitelky, které před tím nevěděly, jak s žáky komunikovat a zadávali jim jen čísla stránek v pracovním sešitě nebo učebnici. Je to teď více připravený, a to jim určitě pomohlo. Mně to trošku vzalo, že nemohu pracovat přes tu webovou stránku Seesaw.cz, protože jsme všichni museli komunikovat přes tu platformu Microsoft Teams. Ale rozhodně připravený jsme, už i rozvrh byl daný, měli jsme několik školení různých levlů na orientaci v platformě Microsoft Teams, podle toho, co kdo se chtěl naučit. Takže na tu druhou vlnu už škola byla určitě připravena.“

5. V čem pro Vás vyučování během distanční výuky bylo / je náročné?

„V tom, že jsem musela sedět, a hlavně v tom, že nemám sociální kontakt s těma dětma, protože ty prvňáčci ho potřebují, takže tohle to pro mě i pro žáky. Ani ne příprava, já si nemyslím, že bych přípravy na distanční výuku měla nějak složité a zabíraly by mi spoustu času. Za prvé nevím, co s nimi zvládnou na on-linu. Za druhé tu on-line hodinu, když chci udělat tak, abych s žáky stihla udělat všechno, co mám v plánu, aby to s nimi nemuseli dělat rodiče, tak za mě ta výuka nebyla nikdy nijak zábavná. Ale šla jsem do toho s tím, abych rodiče nezatěžovala. Ve své třídě jsem měla hodinu půlka třídy, hodinu volno ta jedna půlka, mezi tím jsem měla druhou skupinu a pak jsem si je vlastně vzala tu první skupinu. Té jedné půlce jsem vždycky zadala úkol, který měli plnit samostatně. Takže já jsem vlastně po těch čtyřech hodinách odcházela s tím, že nemají žádný domácí úkol navíc, že jsem s nimi stihla všechno. Zastala jsem roli učitele naplno, a ne jako to měl můj syn ve druhé třídě, kdy jsem s ním celé odpoledne jako rodič dělala úkoly, protože na dopoledním on-linu si pouze povídali.“

6. Kolik času průměrně denně / týdně jste věnoval/a distanční výuce žáků? Přišlo Vám to dostačující? (Má otázka směřuje k délce trvání výukové jednotky v online režimu.)

„Mám 18 dětí, takže jsem měla skupiny po devíti. Strávila jsem na tom přibližně 4 hodiny, protože jsem vyučovala souvisle bez přestávek. V průměru mohu říct 4 hodiny denně, takže týdně tak 20 hodin jsem byla online. A pokud se zmíním o přípravách, na kterých jsem pracovala mimo výuku, tak mi zabraly každý den půl hodiny.“

7. Kolik času jste věnoval/a přípravě na distanční on-line výuku? Lišila se délka od přípravy na vyučovací jednotku v běžném režimu?

„Určitě se lišila, příprava na mou distanční výuku je mnohem kratší než příprava na běžnou výuku. Protože při přípravě hodiny v běžném režimu, tedy při prezenční výuce dělám mnoho materiálů do skupin a tak. Takže mi ty přípravy na distanční výuku zabraly opravdu méně času.“

8. Jaké platformy jste využíval/a pro online výuku žáků?

„Hmm, Microsoft Teams, předtím jsem používala i Zoom nebo Google Meet. Nejvíce však webovou stránku seesaw.com, to mi přišlo skvělé. Je tam nespočet předloh a mohu v tomto prostředí zadávat úkoly, které žáci vidí, mohou vypracovat a já je následně opravuji přímo v té platformě. To je podle mé zkušenosti úplně nejlepší.“

9. Jakou délku vyučovací jednotky skrze on-line platformu při distančním vzdělávání považujete za adekvátní oproti běžné délce vyučovací jednotky?

„My jsme online výuku měli 40 minut, a i moji prvňáčci to zvládali bez problémů. Asi kdybych chtěla být úplně akční, tak bych mohla dát 20 minut výuku - 20 minut pauzu, ale zase si myslím, že by se roz dováděli těmi pauzami. Mě těch 40 minut přišlo fajn. A když jsem ke konci viděla, že už to nezvládají, tak jsem jim zadala něco zábavného. Ale opravdu za sebe mohu říct, že děti v první třídě to zvládaly.“

10. S jakými jste se setkal/a případnými bariérami, které narušovaly komunikaci a spolupráci při distančním vzdělávání?

„Nejvíce jsem se bála, abych vyvolávala všechny děti. Tak jsem si vytvořila takové tahací dřívka, jak jsou u zmrzlin. A díky tomu jsem na nikoho nezapomínala a museli mi odpovídat všichni žáci. A jak jsem říkala předtím, ta komunikace s těmi prvňáčkami problém nebyl, vůbec žádný, ani bariéra, žádný problém jsem nepociťovala. Samozřejmě, nepovede se zapojit tolik dětí, kolik při běžné prezenční výuce. To si myslím, že je jako hlavní bariéra. A jinak nemám žádnou jinou. Všichni měli i připojení k internetu, v tom problém nebyl.“

11. Dokázal/a byste popsat konkrétní podmínky, které byly pro distanční vzdělávání stěžejní?

„Určitě mít připojení, mít se z čeho připojit a nejdůležitější pro žáka je mít klid. Aby jim rodiče vytvořili takové prostředí pro práci a nechali je samotný. Ne tak, jak znám od kolegyň, kdy rodiče za kamerou luxovali, cvičili jógu atd. Umožnit jim klid jako by měli ve škole.“

Doplňující otázka: Jaké nové metody a způsoby výuky jste při distančním vzdělávání využívala?

Úplně jako nové metody si myslím, že nepoužívám asi žádné. Hodně pracuji dále s těmi metodami jako ve škole. Ale určitě více dělám to individuální, protože ty skupiny on-line u těch prvňáčků nejde, takže děti musí samy se sebou pracovat. Ale hodně rozvíjíme výzkumné. Oni si musí na něco přijít samostatně. Hodně vyprávíme, samozřejmě názorné ukázky, tím, jak vlastně to nemůžu pořádně ukázat jako ve třídě, tak hodně používám vizualizér. Didaktické hry využívám mnohem víc, takové to Wordwall, jestli znáš. V něm hodně vytvářím dětem práci, což je pro ně moc zábavné. A vlastně co je možná nové a mohlo by se považovat za metody, takové pohybové a praktické. Já jim každý týden nahrávám výzvu z hudební výchovy, výtvarné výchovy a z tělesné výchovy. To je vlastně úplná novinka, kterou používám díky on-line výuce. Nahrávám různá videa a oni to dobrovolně plní. A sdílená tabule, tu využívám také hodně. A píšou používám grafický tablet, takže metodu názorné ukázky. Přes ten tablet píšou psacím písmem do elektronických učebnic.

ROZHOVOR PRO UČITELE

Téma: Komunikace a spolupráce učitele s rodinami se zaměřením na distanční výuku na 1. stupni ZŠ

Rozhovor č.: 3

Dotazující: D3

Věk: 29

Pohlaví: Žena

Ročník, ve kterém učitel/ka vyučuje: 1. – 5. ročník (malotřídní škola)

Otázky k rozhovoru:

1. Jaký způsob komunikace Vám jako učiteli při distančním vzdělávání vyhovoval nejvíce a proč?

„S rodiči jsem komunikovala, tak jak jsem byla doposud zvyklá, to je pomocí e-mailů, ale i telefonátů. Je to nejrychlejší způsob komunikace. S žáky jsem vedla komunikaci při on-line hodinách v prostředí Google Classroom a Google Meet. Je to velice přehledný systém pro učitele i žáky. Někteří žáci se s programem učili pracovat přímo ve škole v září a říjnu, než došlo k dalšímu uzavření škol. Přes Meet probíhaly on-line hodiny a na Classroomu mají žáci sepsaný plán práce na celý týden včetně úkolů a užitečných odkazů.“

2. Jaké jste zaznamenal/a přínosy vyučování v době distanční výuky?

„Určitě jako přínos považuji to, že jsem se zdokonalila a obohatila ve znalostech při práci na PC. Mohla jsem využívat více moderní techniky jako jsou výuková videa, výukové portály, písničky, webové stránky atd. Jako učitel na malotřídní škole učím dva ročníky najednou. Během té distanční on-line výuky jsem si ročníky mohla rozdělit a vyučovala jsem každý zvlášť. Je to sice pro mě časově náročnější, ale práce během vyučování je efektivnější. Určitě za největší přínos považuji uvědomění rodičů, ale i dětí, jak je důležité chodit do školy.“

3. Co bylo nejobtížnější v komunikaci s rodiči, resp. s žáky v době distančního vzdělávání.

„Já mám sociálně zdatné rodiče, ale vidím, že dostávají zabrat časově jako při AJ malých dětí. Přítomnost na on-line hodinách a dopomoc s technikou, tápali v nainstalování a seznámení s programem v začátcích on-line vzdělávání. Rodiče vyčerpával dohled nad svými dětmi a někteří nezvládají ani látku, aby ji mohli dětem vysvětlit. Nedůslednost je další z obtíží, kterou jsem spatřila, plus dodržování termínu odevzdání zadáných úkolů. Většinou jsem musela upozorňovat na odevzdání zadaného úkolu přes rodiče. Občas se stávalo, že někdo nevypracoval úkol vůbec, protože práci nemuseli posílat, po zavedení vizuálních kontrol není problém, až na včasné odevzdávání. Setkala jsem se i s neochotou komunikovat ze strany rodičů, už je to pro všechny dost dlouhé. Ale nejčastější jsou technické potíže na straně žáků, občas někdo vypadl nebo nebylo slyšet, co říká apod.“

4. Je podle Vašeho názoru škola, na které učíte, připravena na distanční vzdělávání žáků?

„V první vlně spíše připravena nebyla, ale v průběhu distanční výuky se škola přizpůsobila a připravenost byla lepší. Všichni učitelé naší školy prošli Google školením. Já jsem díky uzavření škol získala pracovní notebook, i ostatní učitelé, kteří technicky vybaveni nebyli. Notebooky byly poskytnuty i některým sociálně slabším žákům, kteří v domácnosti takové zařízení, přes které by se mohli on-line výuky zúčastnit, neměli. Vzhledem k tomu, že většina učitelů učila ze svého domova, tak škola jim vyjednala a poskytla i kartu, na které byl po dobu distanční výuky internet zdarma. Ty karty, které si učitele nevypůjčili, se poskytly také sociálně slabším žákům.“

5. V čem pro Vás vyučování během distanční výuky bylo / je náročné?

„Náročné je především příprava na vyučovací hodinu. Vymýšlet takové metody a formy práce, aby nebyla on-line výuka pouze mým frontálním výkladem. Dále práce s pomalejšími dětmi, kvůli kterým se toho stihlo méně. Ve třídě při běžném prezenčním vyučování si je ohlídkám osobně. Vůbec komunikace s žáky, kteří častěji chybují. Nedokážu jim poskytnout takovou zpětnou vazbu jako při běžné výuce. No a

samozřejmě pro mě bylo náročné pronikat do systému na dálku bez možnosti vyzkoušení, tedy do té doby, než nám škola zařídila školení. “

6. Kolik času průměrně denně / týdně jste věnoval/a distanční výuce žáků? Přišlo Vám to dostačující? (Má otázka směřuje k délce trvání výukové jednotky v online režimu.)

„Jelikož je naše škola malotřídní, měla jsem denně žáky 1. - 5. ročníku. Mladší žáci měli online cca 30–45 minut denně, starší žáci 60–75 minut denně. Já jsem tak učila 3–5 hodin denně, podle rozvrhu, který máme nastavený v distančním režimu. Průměrně týdně učím přibližně 15 hodin někdy více. V normálním rozvrhu mám ale jenom 12 hodin. To až teď v té druhé vlně, protože v té první březnové jsme on-line vyučovat nemuseli. “

7. Kolik času jste věnoval/a přípravě na distanční on-line výuku? Lišila se délka od přípravy na vyučovací jednotku v běžném režimu?

„Zpočátku mi příprava trvala déle. Nyní se čas zkracuje, jelikož jsem se začala více orientovat ve výukových portálech i aplikacích. Již vím, kam pro co sáhnout. I přesto, kdybych vyučovala prezenčně, tak mohu sáhnout po hmotných věcech ve třídě, a to mi tolik času nezabere. Délka přípravy se samozřejmě liší podle toho, jaké metody a formy využívám. “

8. Jaké platformy jste využíval/a pro online výuku žáků?

„Na jaře 2020 jsem využívala Skype. Po školení Google a sjednocení školy na jednu platformu jsem začala pracovat v Google Classroom a Google Meet. Dále jsem využívala různé webové stránky jako youtube.com, onlinecviceni.cz, beckowebnote.cz, rysava.websnadno.cz, skolakov.eu, matika.in, umimecesky.cz, umimefakta.cz a jiná. “

9. Jakou délku vyučovací jednotky skrze on-line platformu při distančním vzdělávání považujete za adekvátní oproti běžné délce vyučovací jednotky?

„To je individuální, podle druhu předmětu, a také záleží na daném ročníku. Učila jsem on-line všech 5 ročníků na prvním stupni. Vždy byla výuka přibližně 30–45 minut. U

1. a 2. ročníku byla někdy i ta půl hodina hodně. Žáci se ke konci nesoustředili a bylo nutné používat různé aktivizační metody. Žáci 3. – 5. ročníku zvládali delší on-line výuku lépe. Pokud bych měla porovnat on-line výuku s běžnou prezenční výukou, tak bych řekla, že z hlediska zvládnutého obsahu odpovídá 45 minut běžné výuky 60 minutám on-line výuce.“

10. S jakými jste se setkal/a případnými bariérami, které narušovaly komunikaci a spolupráci při distančním vzdělávání?

„Asi největší bariérou byly technické potíže s připojením. Dále pak v některých rodinách neměli zařízení pro všechny děti. Musely se dělit se sourozenci, nebo se dokonce hodiny nemohly zúčastnit, protože hodiny obou dětí se prolínaly. Určitě jako další bariéru považuji nespolehlivost žáků a rodičů. Někteří žáci se do hodin připojovali se zpožděním nebo dokonce na hodinu zapomněli.“

11. Dokázal/a byste popsat konkrétní podmínky, které byly pro distanční vzdělávání stěžejní?

„Podmínky... Mít dobré připojení, kvalitní technické zařízení a mít ho dostatek pro všechny děti. Taky sjednocený způsob vedení on-line výuky, myslím tím sjednocenou výukovou platformu. Což je velice důležité i pro rodiče a žáky, aby vše bylo na jednom místě a věděli v případě potřeby, kam se na informace zpětně podívat. (pauza) Také učitel by měl být spolehlivý a důsledný, vlastně i rodiče potažmo děti. Dále mě napadá časová flexibilita učitelů při podpoře rodin.“

Doplňující otázka: Několikrát jste se zmínila o metodách a formách práce. Mohla byste nějaké metody, které by stály za zmínku, popsat?

Ano, mohu. Začala jsem používat sdílenou tabuli, se kterou určitě budu pracovat v prezenční výuce po návratu do škol. Jinak žádné velké know-how nemám. Aktivitu se při on-line výuce snažím střídat. Využívám interaktivní pracovní listy a různé on-line cvičení, které jsou na internetu. Jo a Wordwall, to je super.

ROZHOVOR PRO UČITELE

Téma: Komunikace a spolupráce učitele s rodinami se zaměřením na distanční výuku na 1. stupni ZŠ

Rozhovor č.: 4

Dotazující: D4

Věk: 32

Pohlaví: Žena

Ročník, ve kterém učitel/ka vyučuje: 5. ročník

Otázky k rozhovoru:

1. Jaký způsob komunikace Vám jako učiteli při distančním vzdělávání vyhovoval nejvíce a proč?

„Já tedy komunikuji s rodiči především pomocí e-mailu. To znamená, že rozesílám hromadné e-maily, kde je informuji o aktuálním dění, ale zároveň se snažím neposílat e-maily často, protože právě rodiče jsou přehlceni, takže do jednoho e-mailu vždycky opravdu nasázím všechny možné informace a e-mail hodně strukturuji. Pak komunikuji individuálně s rodiči, pokud je nějaký problém nebo se na něco ptají, dotazují a já dále komunikuji s vedením a snažím se ty problémy řešit a odpovídat.

S žáky komunikuji také pomocí e-mailu, kdy jim posílám třeba i téma dne nebo téma na ranní kruh, takže pracujeme s e-mailem i během výuky. Neposílám všeobecné e-maily pravidelně, ale všechny e-maily, co posílám rodičům, tak většinou posílám i žákům, pokud to není něco interního, co by děti neměly vědět. Ale jinak chci, aby děti byly informovány. Jinak oni na mě teda mají telefonní číslo, ne děti, jenom rodiče na mě telefon mají. V této době mi někteří začali psát i na telefon ale minimálně, já jim na to neodpovídám a neberu ty telefony.

Když probíhalo předávání přihlášek, tak to předávání bylo hrozně komplikovaný, takže díky telefonu se to urychlilo a zavolali jsem si třeba. A s žáky pak komunikuji ještě pomocí Google Meetu, takže realizujeme rozhovory a chat. Úplně se nám neosvědčil Hangouts. Nevyužívám WhatsApp, Skype nic takového.“

2. Jaké jste zaznamenal/a přínosy vyučování v době distanční výuky?

„Přínosy ze začátku určité byly nové metody. Já jako učitel jsem se vzdělala v tom on-line prostředí a v technologiích. Na žáky to mělo veliký motivační potenciál a charakter. A určitě ve způsobu komunikace, určitě se tam projevíly charakteristiky žáků a jejich vnitřní motivace. Pokud je někdo opravdu vnitřně motivován, třeba dostat se na gymnázium, tak i tady v té on-line výuce to bylo velmi viditelné. No a pak ta e-mailová komunikace a korespondence to jsou určitě výhody.“

Doplňující otázka: Zmínila jste, že přínosem byly nové metody. Popsala byste, jaké konkrétní nové metody využíváte?

Tak já to rozdělím na tu evokaci, co dělám v průběhu té hodiny a jaké používám metody na reflexi. Ted' už mám databázi svých metod, které jsou ověřené a osvědčené. Hodně často dávám dětem Jamboard, kde napíšu otázku a děti tam píšou štítek a odpovídají na tu otázku. Má to velkou výhodu, že každý pracuje a zároveň je to taková vytvořená myšlenková mapa, takže to za sebe určitě doporučuji. Dále pak používám hodně ten Wordwall. A používám to tak, že dětem nasídlím do chatu odkaz, a ukážu jim, jak budou rozděleny do skupin. Oni se pak přeřadí a mají tam to kolečko. Takže oni si ho mezi sebou sdílí, otáčejí si ho a společně si odpovídají na otázky, například z víkendu. Já se následně na společném Meetu ptám, co ses dozvěděl o někom z té skupiny a je to moc hezké. Hodně často používám hádanky nebo i dramatizaci. Já se za něco převléknu, anebo jim pustím video, oni mají uhodnout téma hodiny. Často využívám i sdílené dokumenty. Vytvořím nějakou práci, nasdílím jim dokument. V Google Classroom nasdílím a přidám kopii pro každého a žáci do toho mohou psát. S těmi dokumenty pracují hodně, protože žáci už se naučili vkládat fotky, upravovat a formátovat si to, takže to se mi osvědčilo. Využíváme i prezentace, které tvoří žáci a mají to rozdělené po dvojicích. Momentálně jsem začala používat i aplikaci Mentimeter, a to je vhodné na brainstorming. Dá se použít na evaluaci, i na začátek i na konec. Taky to tam vytvoří myšlenkovou mapu, a co se mi na tom líbí je, že se to hezky graficky zobrazí. A líbí se mi to více než ten Jamboard, protože tady ty myšlenky žáci nevidí navzájem, když je píšou. To až když jim nasdílím obrazovku. Píšeme i testy, na to používám Google dotazníky. Ted' se také hodně zaměřuji na Gardnerovu teorii

různých typů myšlení, takže jsem začala zařazovat do výuky i hodně pohybových aktivit. Jednou týdně používám i Kahoot pro zpestření výuky. Moje děti by ho chtěly hrát pořád, ale není to možný. Zařazuji i metody kritického myšlení, které zanáším do Jamboardu, například pětílístkem. Nedokončenou výpověď, to používám hodně často jako reflexi. Napíšu tři věty a žáci si mají jednu vybrat a dokončit ji. Například: Naučil jsem se A také jako reflexe se mi osvědčil semafor. Ten využíváme tak, že děti k vypracovanému a překontrolovanému cvičení udělají tečku, zelenou – rozumím tomu, oranžovou – rozumím, ale nedokážu vysvětlit spolužákovi a červenou – vůbec nerozumím. To si myslím, že je skvělé, protože až se vrátíme do škol, tak já uvidím tyto značky a vlastně i to dítě uvidí v čem se zlepšilo.

3. Co bylo nejobtížnější v komunikaci s rodiči, resp. s žáky v době distančního vzdělávání.

„Já jsem sama za sebe jako učitel neshledala nic obtížného, protože my už jsme tento systém měli ještě před tím, než začala pandemie. A jenom jsem to vlastně přenesli do on-line prostoru. Jedině co, tak rodiče určitě chtěli být více informováni, včetně toho rozvrhu, takže všechno muselo být přehledné a transparentní, co se, jak, kdy bude dít. Ke všemu mají ti rodiče přístupy, takže to fungovalo. Takže pro mě obtížné nic nebylo.“

4. Je podle Vašeho názoru škola, na které učíte, připravena na distanční vzdělávání žáků?

„Škola se hodně přizpůsobila. Od loňského roku od března ten vývoj šel strmě nahoru. V naší škole v loňském roce nebyla žádná jednotná platforma, ve které se budou vzdělávat děti. A od letošního školního roku už bylo nastavené, že budeme všichni používat Google Meet. Zároveň se s tím pracovalo i ve školním řádu a v současné době už řešíme, jak zabudovat hodnocení žáků do školního řádu, pokud bude distanční forma výuky. Takže škola se k tomu postavila takto. Tím, že disponujeme velkým množstvím iPadu a spolupracujeme s Apple, tak děti mají zapůjčený iPady a měly k dispozici si je půjčit. Nedostávali internet, ale ty iPady. Pokud ve třídě byl nějaký slabý žák, sociálně slabý žák, tak se mu zapůjčoval i notebook přes nějakou organizaci.“

5. V čem pro Vás vyučování během distanční výuky bylo / je náročné?

„Tak náročné to pro mě bylo v tom, že jsem musela staticky sedět na jednom místě a soustředit se na všechny ty možný výjevy. Ať už to byl nebo je chat, to že na tebe někdo mluví, zvyknout si na hlasy, co všechno ty děti chtějí, teď řešíš technické problémy, chceš, aby všechny děti byly zapojené, chceš, aby si všechny děti vyvolával stejně. Obtíže, které jsem si nastavovala v průběhu té distanční výuky. I pomocí reflexí sama svých, anebo od kolegů, pak začaly probíhat následky. Jinak náročný to bylo v tom, že mi to zabralo ta příprava na samotnou výuku mi zabírala strašně moc času, a to hlavně příprava materiálů. Ale teď v současné době se snažím, aby mi ta příprava zabrala v průměru půl až čtyřicet minut na každou vyučovací jednotku. Samozřejmě někdy je to víc někdy je to méně, ale ten průměr se takto snažím udržet, abych i já sama dbala na své duševní zdraví a psychickou pohodu.“

6. Kolik času průměrně denně / týdně jste věnoval/a distanční výuce žáků? Přišlo Vám to dostačující? (Má otázka směřuje k délce trvání výukové jednotky v online režimu.)

„Tak já jako učitel, který nejsem jediným učitelem, který vstupuje do té mé třídy, tak učím 12 hodin on-line výuky, kdy mám tedy češtiny, matematiky, čas (člověk a společnost) a angličtinu. Někteří žáci mají ještě angličtiny s rodilými mluvčími, přípravy na Cambridge zkoušky a podobně, konverzace s rodilým mluvčím. Takže jsem učila ty tři hodiny denně, někdy dvě, někdy jenom jednu. V pátek mám jednu hodinu, ale je to zase výhodné pro mě v tom, že si mohu naplánovat, co budu dělat další týden a napsat týdenní plány. Takže můj denní harmonogram je, že přípravu dělám ráno před tím. Takhle, já mám naplánovaný ten týden z minulého týdne, protože píšu týdenní plány, tam si to všechno zapíšu a rozmyslím, kam chci s dětma dojít, co všechno chci probrat a taky jakou formou to udělám. Vstávám brzy ráno a pracuji od šesti do osmi, kdy si to chystám. Pokud to není nějaký projekt, nebo pracovní list, což si chystám už dopředu. Pak tedy učím. Učím od čtvrt na devět do jedenácti. A po jedenácté už mám individuální konzultace nebo extra hodiny, kdy řešíme nějaké téma, které děti zajímá anebo máme individuální vyučování, když někdo něco nepochopil nebo se někdo k něčemu potřebuje vrátit. No a v odpoledním čase opravuji různé testy, ale většinou

tak do těch dvou tří hodin, pak zaklapávám počítač. V rámci opravování testů odpovídám na různé e-maily vedení školy anebo rodičům. “

7. Kolik času jste věnoval/a přípravě na distanční on-line výuku? Lišila se délka od přípravy na vyučovací jednotku v běžném režimu?

„Ze začátku jsem nad tím trávila dost času, ale řekla jsem si, že to je neefektivní čas. Takže cíleně jsem si řekla jo, tak vytvořím tyto a tyto aktivity, které budou zúročené takto a takto. Díky tomu, že už jsem si našla ověřené zdroje a ověřené metody, které fungují a vyhovují těm dětem a mají opravdu ten potenciál vtom, že se ty děti vzdělávají a třeba tam probíhá i samokontrola, tak je to skvělé. Ted' mi to zabere půl hodiny až 40 minut, plus teda samozřejmě nějaké ty přípravy nebo pracovní listy.

Já bych řekla že ne. Když mám prezenční formu výuky, tak mám více hodin, tak tím pádem mám více příprav. Ale já se snažím chystat i projekty, ty zabere mnohem více času. Hodně pracujeme i ve skupině, což také zabere čas. Záleží na tom, co je to za téma, protože hodně pracujeme i v okruzích a na to tvoří děti různé prezentace a někdy mají jenom samostatně zadanou práci, někdy zase interaktivně pracují semnou a potřebuji je vidět slyšet, takže ty metody jsou různé. “

8. Jaké platformy jste využíval/a pro online výuku žáků?

„My jsme už od začátku, moje třída, začali pracovat v Google Meet, který nám byl doporučen. Pracovali jsme jenom v tom prostředí Google, protože máme tu školní doménu. Od Google Meetu se samozřejmě odvíjí Google Classroom, Google Hangouts. K tomu jsem pak využívala další, ale to jsou spíše zdroje nebo webové stránky, aplikace, ve kterých pracujeme. “

9. Jakou délku vyučovací jednotky skrze on-line platformu při distančním vzdělávání považujete za adekvátní oproti běžné délce vyučovací jednotky?

„Mně to vlastně přijde úplně adekvátně nastavené, jak my to máme, těch 12 hodin. Když jsou rozmělněné hodiny do toho týdne, tak ty děti jich mají ve skutečnosti asi 15. My to děláme tak, že pravidelně v pondělí máme ranní kruh a pak se vzděláváme čeština, matika nebo čeština, čas. Přijde mi to adekvátní v tom, že ty děti nemusí potom

sedět u počítače. Já po nich vyžaduji být online od osmi do jedenácti. Následně mají nějaký projekt, na kterém pracují dlouhodobě nebo si čtou nebo dělají něco dalšího, na čem pracují v pracovním sešitě, ale nesedí u počítače. Toto já zařazuji i do té výuky, že i třeba během výuky řeknu, tak teď budete pracovat tady na tom. V pracovním sešitě strana, cvičení a toto budeš mít při setkání za 30 minut hotové. Děti se vrátí zpět a připojí se. Oni tím získávají i prostor. Ten, kdo raději pracuje sám, tak pracuje sám, ale ty děti se naučily se spojovat a ví, že je to pro ně přínosné, protože na tom přínosu skupinové práce jsme dlouhodobě pracovali a ty děti se rády setkají s těmi kamarády on-line, takže tímto dostávají prostor.“

10. S jakými jste se setkal/a případnými bariérami, které narušovaly komunikaci a spolupráci při distančním vzdělávání?

„Tak jako bariéra byly určité technologie. Každý pracuje na jiném zdroji a je pak hodně velký rozdíl, mezi dětmi, kteří mají stolní počítač, dětmi, kteří mají jenom tablet a děti, kteří mají jenom telefon. Takže manipulace s tím a třeba psaní do chatu je samozřejmě složitější někde na telefonu než na tabletu nebo notebooku. Ale tohle zázemí dětem zařizují rodiče, takže tohle mi přišlo jako velká bariéra. Velký handicap pro ty děti, které to neměly. V současné době rodiče dětem pořídili notebooky a stolní počítače. Další bariérou byla technologická nevyspělost, kdy ty děti se samy neuměly přihlásit nebo nahrát fotografii na Google Classroom. Další bariérou bylo, že děti neodevzdávaly včas materiály, které tam měly odevzdat. I když na to měly čas. Nikdy jsem po nich nechtěla, aby mi to tam nahrály během hodiny, ale i přesto to neodevzdaly včas. Další bariérou byla všeobecně komunikace. Také to, že já tam mám děti, které jsou velice aktivní a chápu, že jsou tam teď a tady semnou, ale pak jsou tam děti introverti, kteří když jsou běžně ve třídě, tak já si je pohlídám. Vidím, co přesně dělají a mohu tam k nim přijít, kdežto v on-line výuce, ty děti nejsou z těch, co by zvedly ruku a řekly si o pomoc. Proto nabízím individuální konzultace, kde je menší skupina dětí a je právě cílena na tyto introvertní děti. A zase ty děti, které problematice rozumí, tak už to berou jako ztrátu času a vůbec tam nechodí. Jako hlavní bariérou je určité komunikace mezi dětmi, vzájemný kontakt vrstevníků, a proto jsme začali hodně využívat formu skupinové práce, která nám velmi krásně funguje.“

11. Dokázal/a byste popsat konkrétní podmínky, které byly pro distanční vzdělávání stěžejní?

„Tak určitě prostředí, kde se žák vzdělává. Rodinné zázemí, pak samozřejmě internet, počítač, tablet, telefon nebo další zdroje. Myslím, že dobrý učitel je stěžejní.“

ROZHOVOR PRO UČITELE

Téma: Komunikace a spolupráce učitele s rodinami se zaměřením na distanční výuku na 1. stupni ZŠ

Rozhovor č.: 5

Dotazující: D5

Věk: 40

Pohlaví: Žena

Ročník, ve kterém učitel/ka vyučuje: 4. ročník

Otázky k rozhovoru:

1. Jaký způsob komunikace Vám jako učiteli při distančním vzdělávání vyhovoval nejvíce a proč?

„V první fázi distančního vzdělávání mi nejvíce vyhovovala on-line forma, přes různé komunikační programy. Pro samotnou komunikaci s rodiči a žáky bylo využíváno komunikace pomocí e-mailu, která však byla standardem pro komunikaci i během prezenční výuky. Pro zjednodušení v určitých případech využíváme i SMS, případně WhatsApp, který je obdobný. Výhody on-line výuky za předpokladu využití videokonferencí vidím v tom, že máme možnost sledovat i nonverbální projevy žáků a oboustranné sdílení je plnější.“

2. Jaké jste zaznamenal/a přínosy vyučování v době distanční výuky?

„Jedním z největších přínosů on-line výuky může být větší soustředěnost, i když to je poměrně diskutabilní a záleží z jakého pohledu se na to díváme. Z pohledu učitele je to mnohem pravděpodobnější, protože žáci kolem sebe mohou mít velké množství rušivých faktorů, které naopak pozornost narušují. Dalším přínosem, z pohledu učitele, je lepší dochvilnost a samostatnost, kde si člověk musí pomoci v různých situacích, jako například výpadek signálu, hledání pracovních pomůcek, při jejich zapomenutí a tak podobně. Z těchto faktorů však plyne vyšší sebevědomí ve vzdělávání.“

Další výhodou ve spolupráci se žáky je větší možnost věnování pozornosti k žákům, u těch jen trochu méně citlivých. Své spolužáky totiž mají stále před očima. “

3. Co bylo nejobtížnější v komunikaci s rodiči, resp. s žáky v době distančního vzdělávání.

„V komunikaci s rodiči nebylo až tak nic zásadního, co by bylo nutné složitě nastavovat, protože tam změna nebyla až tak obtížná. Kde však bylo několik obtížných úkolů, je ve spolupráci se žáky. Na úplném začátku bylo nutné nastavit si kompletní spolupráci a naučit je, co vlastně mají dělat. Dále pak říct si, co během výuky nebude tolerováno nebo co úplně nevadí, aby byly nastaveny jakési mantinely. V neposlední řadě tu jsou detaily jako například jak se omlouvat, co dělat, když se něco neočekávaného přihodí a tak podobně. Co je při distanční výuce velice složité, je fakt, že na žácích jen velice obtížně zjistíme, pokud žák lže. Nemáme žádný důkaz, a tak je třeba pouze předvídat nebo podezírat předem.

Co mi naopak při formě distančního vzdělávání velice chybí, je jednoduché pohlazení, pochvala formou obrázku, nějaká legrace na tabuli, uvítací melodie písni, hudební nebo tělesná výchova. To vše jsou věci, které se při distanční výuce úplně vytratily.

Další obtížnou aktivitou je například výklad obtížnější látky, kde je například nutné jednotlivě se věnovat, jako rýsování. V takovém případě jsem vystavena stresu.

V poslední řadě mě napadá konkrétní příklad, když žáci neodevzdají úkol. V takovém případě je nutné vyměnit si množství e-mailů, než se k němu dostaneme, tak to je komunikace na celý den a jenom o tom, aby došlo k odevzdání. “

4. Je podle Vašeho názoru škola, na které učíte, připravena na distanční vzdělávání žáků?

„Ano, myslím si, že naše škola byla a je na distanční výuku velice dobře připravena. Hned při první vlně, po týdnu, kdy nebylo zřejmé, že žáci se vrátí do škol jsme začali s distanční výukou “

5. V čem pro Vás vyučování během distanční výuky bylo / je náročné?

„O některých problémech jsem se již zmiňovala ve třetí otázce, ale pokud bych měla ještě něco speciálně zmínit, tak je to například problém nedostatečného blízkého fyzického kontaktu se žáky, na který jsme byli běžně zvyknutí. Nyní se na sebe díváme pouze přes obrazovku, což realitu v žádném případě nenahrazuje. Jedná se pouze o něco jako náhražku. A nedostatek kontaktu není spojen pouze s mou třídou, ale stejné je to například i s kolegy nebo rodiči, se kterými se téměř vůbec již nepotkáváme. V neposlední řadě vidím problém v tom, že nelze věnovat pozornost žákům, kteří mají IVP nebo PP, ty mají v této době nevýhodu.“

6. Kolik času průměrně denně / týdně jste věnoval/a distanční výuce žáků? Přišlo Vám to dostačující? (Má otázka směřuje k délce trvání výukové jednotky v on-line režimu.)

„Distanční výuce jsem věnovala přibližně něco mezi 2 až 3 hodinami denně, což znamená asi 15 vyučovacích hodin týdně. Takovou porci považuji za dostačující a myslím, že v takové formě již nelze extra navyšovat.“

7. Kolik času jste věnoval/a přípravě na distanční on-line výuku? Lišila se délka od přípravy na vyučovací jednotku v běžném režimu?

„Přípravě na hodiny při distanční výuce věnuji více času než při výuce prezenční, protože ta forma vyučování je jiná. Je nutné zajistit si, respektive vyhledat on-line materiály, které jsou použitelné, připravit si kvízy, prezentace, videa a podobné věci. Všechny tyto materiály mi slouží k tomu, abych žáky dostatečně motivovala.

Příprava obecně je tak složitější a časově o dost náročnější. Když k tomu ještě připočítám čas, který trávím nad velkým množstvím e-mailů, zpráv a podobně, tak se dostáváme na mnohem větší číslo. Opravování úkolů zabere také více času, pokud nechci, aby děti vyplňovaly veškeré materiály on-line, což opravdu nechci.

Existuje ale další množství aktivit, které zaberou mnohem více času, napadá mě například rozesílání hodnocení, přístupových hesel, vysvědčení a podobně. Všechny tyto informace je nutné zasílat každému zvlášť a tím nastává velká časová náročnost.“

8. Jaké platformy jste využíval/a pro on-line výuku žáků?

„Platformem, které při on-line výuce využívám, je poměrně mnoho. Nejdůležitější z nich je asi Microsoft Teams, na kterém v podstatě vše probíhá. Dále pak využívám One Note, Power Point nebo forms, jako podpůrné programy k vylepšení formy výuky.“

9. Jakou délku vyučovací jednotky skrze on-line platformu při distančním vzdělávání považujete za adekvátní oproti běžné délce vyučovací jednotky?

„Délka vyučovací hodiny by se měla lišit dle toho, jako třídu vyučujeme. Z mého pohledu je například pro čtvrtáky dostačující výuka ve 3 on-line vyučovacích hodinách, možná ještě lépe pouze 2 vyučovací hodiny. Je to hodně o zvyku a také poměrně záleží na tom, jaká je skladba vyučování. Často se stává, že žáci jsou 3. vyučovací hodinu již hodně unaveni a pozorují, jak si každou chvíli mnou oči. V takovém případě vím, že musím žáky u počítačů nějakým způsobem zaktivizovat, protože jinak to nevydrží. To se snažím provádět formou zábavy, hrou, protažením, využitím cviků na postřeh a podobně.“

10. S jakými jste se setkal/a případnými bariérami, které narušovaly komunikaci a spolupráci při distančním vzdělávání?

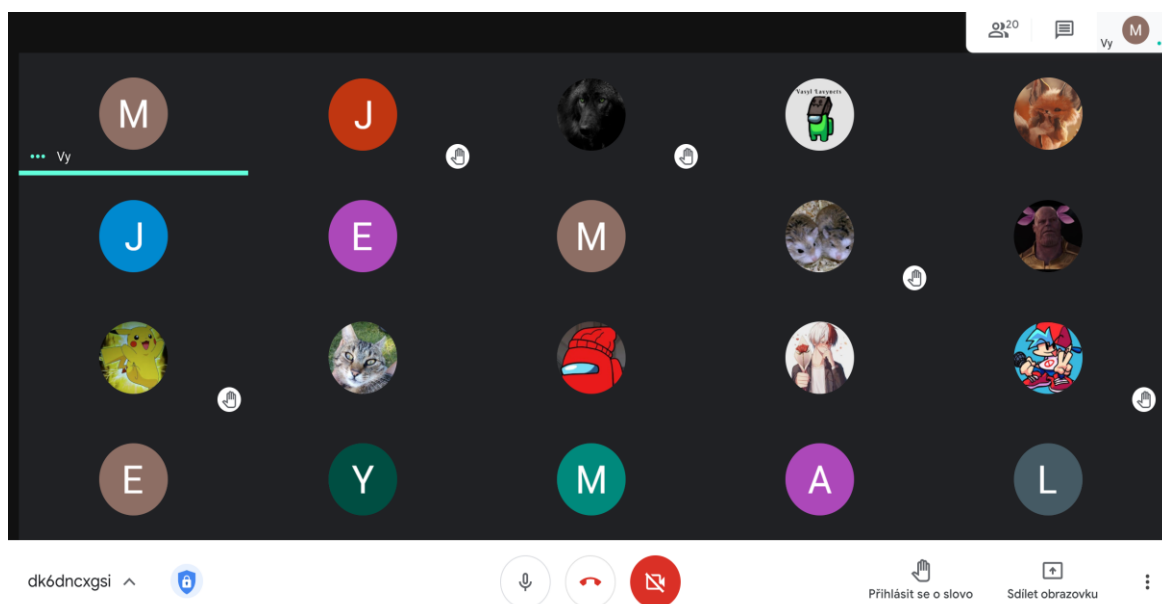
„Největším a nejzásadnějším problémem v komunikaci je určitě nechut' rodičů věnovat tomu pozornost. Musím říct, že se naštěstí jedná o poměrně vzácný problém, který se často nevyskytuje, ale pokud k tomu dojde, pak to vidím jako zásadní nedostatek. Dalším problémem, se kterým se již setkáváme poměrně často, je špatné technické zázemí v podobě internetu nebo počítače. Mnoho rodin na takovou formu výuky zkrátka nebylo připraveno a nedisponovalo několika zařízeními. Naštěstí tam, kde je snaha, jde vždy něco vymyslet, jako například tablet/mobil v případě, že není k dispozici počítač a tak podobně.“

11. Dokázal/a byste popsat konkrétní podmínky, které byly pro distanční vzdělávání stěžejní?

„Stěžejních podmínek pro kvalitní distanční vzdělávání je hned několik. Mezi jednu z nejzásadnějších řadím určitě přístup k internetovému připojení, bez kterého se při

on-line vzdělávání prostě neobejdeme. Spolu s tím souvisí i dobrý počítač. Ten je však zásadnější asi spíše pro učitele než žáky, protože jak jsem zmiňovala, žáci mohou PC nahradit například tabletem nebo telefonem. Dalšími důležitými faktory, avšak již o něco méně než již zmíněné, jsou lampička na stůl nebo poznámkový blok, na kterém mám vypsané všechny možné přístupy, hesla a různé kódy. V několika případech se vyplatilo mít je všechny ihned po ruce. Stále nabitý mobilní telefon, který je při ruce určitě také neuškodí. Poslední věc, která mě ještě napadá a ta myslím, že je dost zásadní, je dobrá a pozitivní nálada. To nám dodá klid, který můžeme šířit dál. Tento trochu terapeutický přístup využívám k některým žákům, ale i rodičům.“

Příloha 8 – Platforma Google Classroom a on-line výuka



Příloha 9 – Úniková hra

1. Krok – úvod

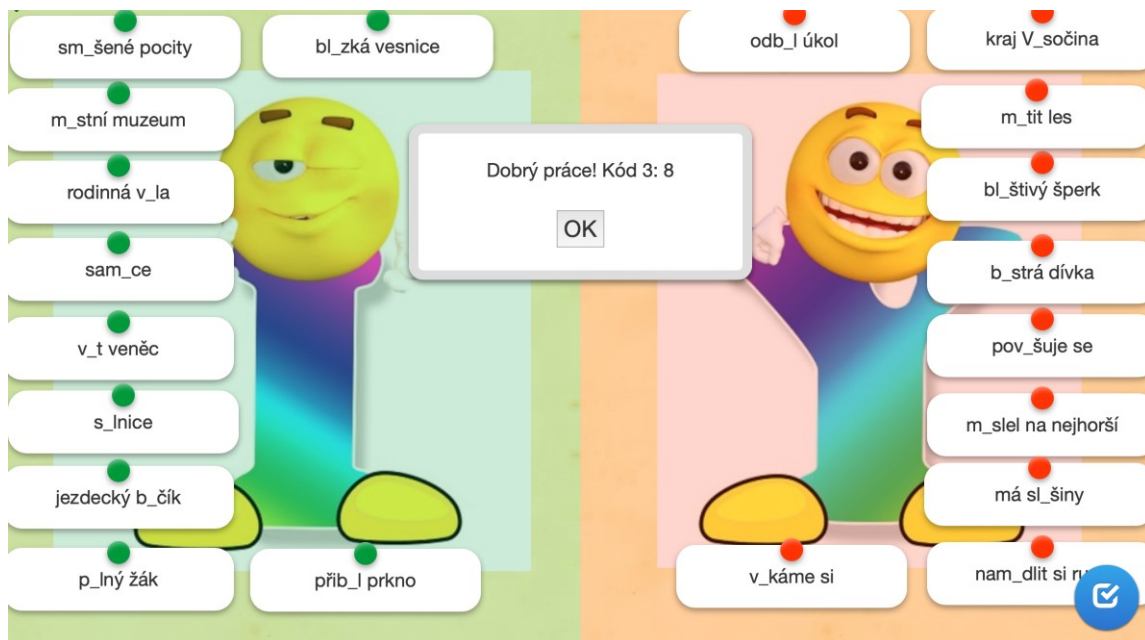


2. Krok – výběr úkolů (hodiny, příšera, duch, vozík, žárovka)



3. Krok – plnění úkolů a získání kódu


Úkol – český jazyk





Úkol – matematika




4. Krok – Vyplnění kódu


 Scavenger Hunt






Copyright© 2019-2020 Flippity.net. All Rights Reserved.

 Scavenger Hunt



Podařilo se ti otevřít dveře do světa lidí! Tyto dveře nejsou však v továrně jediné. Továrna má 3 patra a na každém je 15 dveří. Kolik dveří je tedy ve všech třech patrech dohromady? Napiš mi výsledek do chatu.
Potom pracuj na těchto úkolech: M UČ 78/5, M UČ 79/9. Skvělá práce! :-)



Příloha 10 – Metody a způsoby výuky v Jamboard

Myšlenková mapa



Nedokončená výpověď



Výklad a zadání od paní učitelky

Ukázka 1

18.3.2021

Uč. str. 82

SLOVESNÝ TVAR JEDNODUCHÝ A SLOŽENÝ

jednoduchý- jedno slovo (plave, cvičí, dělají, učíme se, hrajeme si)

zájmeno

složený- více slovy (uklidnili jsme se, přáli jsme si)- minulém čase

uč str. 82/5- vyhledat a vypsát slovesné tvary v prvních pěti větách

př. obdařily- složený

Ukázka 2

Mont Marte

hl. město: PAŘÍŽ

Eiffelova věž

levandule

víno, sýry

Louver: Mona Lisa

parfémy

FRANCIE- Země galského kohouta

město módy

French open, Tour de France

Versaille

TGV

kanál La Manche (spojuje Francii a Velkou Británii)